الدكتور جميل حمداوي

مناهج التعليم في المدارس العتيقة بالمغرب إبان العصر الوسيط





المؤلف: جميل حمداوي
الكتاب: مناهج التعليم في المدارس العتيقة بالمغرب إبان العصر الوسيط
الطبعة الأولى 2018م

الإهـــداء

أهدي هذا الكتاب إلى الأستاذ المقتدر والمتميز الدكتور توفيق الغلبزوري؛ رئيس المجلس العلمي المحلي لعمالة المضيق الفنيدق / تطوان.

الفهرس

المقدمة

قامت المدارس العتيقة بالمغرب، في العصر الوسيط (1-9هـ)، بأدوار تربوية وتثقيفية وتعليمية مهمة ومتميزة؛ حيث ساهمت هذه المدارس العامة والخاصة في نشر المعرفة التربوية ، وقيادة المجتمع ، وتربية الأجيال الناشئة، وتكوين أفواج عديدة من التلاميذ والطلبة والمريدين في علوم ومعارف موسوعية شتى، وتخريج كثير من الأطر والنخب العلمية نزولا عند حاجيات المجتمع كالأئمة، والفقهاء، والخطباء، والمدرسين، والقضاة، والنابغين، والمفكرين،والمبدعين، والفلاسفة، وجهابذة الدين، وفطاحل الأدب، وعلماء اللغة. وكان لهؤلاء الأعلام صيت كبير في مشارق الأرض ومغاربها، بل ساهمت هذه المدارس أيضا في تكوين مجموعة من الأمراء والحكام والسلاطين والملوك[1] وفق سياسية تربوية محكمة ، وفي ضوء مجموعة من المناهج والبرامج التربوية الصالحة لتولية أمور الحكم والسياسة، وتصريف شؤون العامة.
ولقد استمرت هذه المدارس العتيقة في أداء مهامها وأدوارها ووظائفها التربوية والتنويرية والجهادية طوال الحماية الأجنبية على المغرب (1912-1956م) ، وطوال فترة الاستقلال إلى يومنا هذا، حتى أصبحت هذه المدارس خاضعة لإشراف وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية على مستوى المراقبة التربوية، والتسيير الإداري، والدعم المادي والمالي والمعنوي، وعلى مستوى المناهج والمقررات الدراسية.
ويعني هذا كله أن المدارس العتيقة قد قامت بأدوار جبارة في الحفاظ على التراث العربي الإسلامي توثيقا، وحفظا، واستظهارا، وتنقيحا؛ والعناية بالعلوم النقلية والشرعية ؛ وتزويد الجوامع والكتاب والمساجد والمؤسسات الجامعية والتربوية بكثير من الأئمة والمدرسين والخطباء

---

[1] ـ من أهم هؤلاء عبد الله بن ياسين مؤسس الدولة المرابطية، مثلا. فلقد درس عند وجاج بن زلو اللمطي، وهو فقيه مغربي تتلمذ على يد أبي عمران الفاسي، وكان لوجاج رباط بناه للعلم والخير، وسماها **دار المرابطين** .رحل ابن ياسين بعدها إلى الأندلس، وهي في عهد ملوك الطوائف، وأقام بقرطبة سبع سنين، واجتهد في تحصيل العلوم الإسلامية، فأصبح من خيرة طلاب الفقيه وجاج.

والأطر والكفاءات في علوم الشريعة من جهة، وعلوم الآلة من جهة أخرى.
إذاً، ما أهم المناهج والبرامج التربوية والتعليمية التي اعتمدتها المدارس العتيقة في العصر الوسيط؟ وما الخطوات التدريسية التي كانت تعتمد في هذه المدارس من حيث التخطيط، والتدبير، والتقويم؟ وما أهم المميزات التي تتسم بها هذه المدارس العتيقة على مستوى البيداغوجيا والديدكتيك في العصر الوسيط؟هذا ما سوف نتوقف عنده، بنوع من التركيز والإيجاز والاقتضاب، في كتابنا المتواضع هذا.

ونرجو من الله عز وجل أن ينال هذا الكتاب إعجاب القراء الأفاضل، وينال كذلك رضا النقاد والمثقفين المتخصصين. ونعتذر عن كل الأخطاء التي نكون قد ارتكبناها في هذا الكتاب؛ لأن الإنسان ضعيف بطبعه، يعرف بالسهو، والعجز، والنسيان، والتقصير. والله نسأل أن يجعل عملنا خالصا لوجهه الكريم، وهو حسبنا، ونعم الوكيل.

المبحث الأول: مفهوم المدارس العتيقة

يقصد بالمدارس العتيقة تلك المدارس الدينية التقليدية الأصيلة التي انتشرت في المغرب الأقصى منذ الفتوحات الإسلامية، وبالضبط في عهدي المرابطين والمرينيين . وهي تمتاز بأصالة التعليم، وتلقين العلوم الشرعية، وشرح مبادئ العقيدة الربانية. لذلك، تسمى هذه المدارس أيضا بمدارس الدين الإسلامي، أو مدارس التعليم الأصيل، أو مدارس التعليم التقليدي، أو مدارس التعليم القديم، أو المدارس الدينية، أو المدارس القرآنية، أو المدارس الشرعية.

وتعرف رشيدة برادة المدرسة العتيقة بأنها" بناية كانت تحبس لمزاولة التعليم وإيواء الطلبة الذين كانوا يفدون عليها قصد التعلم من مختلف أنحاء البلاد، ومصطلح التحبيس يعني أن هذه البناية كانت لاتمول من بيت المال. وإنما يحبس عليها من أملاك الرعية أو الحكام".[2]

و يعد محمد المختار السوسي أول من استعمل مصطلح المدارس العتيقة في كتابيه(**مدارس سوس العتيقة**) و(**سوس العالمة**) [3] الموجودة بكثرة في منطقة سوس بالجنوب المغربي ، و" لم يقصد رحمه الله بهذا الوصف القدح والتنقيص، وإنما قصد به التفرقة والتمييز، ولذلك تلقاه الباحثون الذين جاءوا بعده بالاستحسان، ولم ينتقده إلا قلة قليلة.

ومن وصف المدرسة التقليدية بالعتاقة، أخذ وصف التعليم الذي يمارس فيها الوصف نفسه، فقيل: التعليم العتيق والمراد به- كما لايخفى - التعليم الذي يمارس في مدارس المغرب القديمة، وهو مقابل للتعليم العصري أو الرسمي أو النظامي."[4]

وتمتاز المدارس العتيقة باستقلال بناياتها، واعتمادها على الأحباس وصدقات المحسنين في دفع أجرة المدرسين، وتكاليف المبيت، ومصاريف

---

[2] - رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، **مجلة علوم التربية**، الرباط، المغرب، العد الثالث والثلاثون، مارس، 2007م، ص: 135.

[3] - عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)،**مجلة تربيتنا**،المغرب، عدد 5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م، ص:39.

[4] - عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)،**مجلة تربيتنا**،المغرب، عدد 5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م، ص:39.

الأكل والشرب واللباس، وشراء الكتب الدراسية وكرائها لنسخها، " بل ويكون ضمن أحباسها أحيانا مقبرة لدفن من يتوفى من طلابها، كما هو الشأن بأقدم مدرسة بسبتة"[5]. كما أن المدرسة العتيقة مؤسسة حضرية بامتياز أكثر مما هي مؤسسة بدوية. فضلا عن كونها مؤسسة تعليمية سنية صريحة، أو رباطا جهاديا ، وزاوية صوفية.[6]
وقد تعني المدارس العتيقة أيضا الكتاتيب القرآنية (المكتب ، الكتاب، والمسيد، ودار الفقيهة)، والمساجد، والجوامع، والروابط، والزوايا، والمدارس الحضرية التي كان يشيدها السلاطين المغاربة بفاس ، ومراكش، ومكناس، وسبتة، وسوس...إبان العصر الوسيط.
ومن جهة أخرى، فلقد ظهرت مؤلفات وكتب عديدة تعرف بالمدارس العتيقة ككتابي(**مدارس سوس العتيقة: نظامها، أساتذتها**) [7] و (**سوس العالمة**) لمحمد المختار السوسي [8]، وكتاب(**المعهد الإسلامي بتارودانت والمدارس العلمية العتيقة بسوس**) في أربعة أجزاء للفقيه المقاوم عمر المتوكل الساحلي، وكتاب(**منار السعود، عن تافراوت الملود ومدرستها العتيقة**) للأستاذ محمد آيت بومهاوت الواسخيني، وكتاب(**جامع القرويين**) لعبد الهادي التازي، [9] وكتاب(**التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**) لحسين أسكان [10]، وكتاب(**المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب - المدرسة الإلغية بسوس نموذجا**) للباحث محمد بن المهدي السعيدي **11**، وكتاب (**المدارس العتيقة بالمغرب**) لجميل

---

[5] - الحسين أسكان: **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:56-57.

[6] - الحسين أسكان: **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، ص:57-58.

[7]- محمد المختار السوسي: **مدارس سوس العتيقة: نظامها، أساتذتها** ، طبعة طنجة،المغرب، بدون تاريخ للطبع.

[8] - محمد المختار السوسي: **سوس العالمة**، مطبعة فضالة، المحمدية ، طبعة 1960م.

[9] - عبد الهادي التازي: **جامع القرويين**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1973م.

[10] - الحسين أسكان: **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

[11] - محمد بن المهدي السعيدي: **المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب - المدرسة الإلغية بسوس نموذجا**، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، الطبعة الأولى، سنة 2006م.

حمداوي[12]... فضلا عن مجموعة من المقالات والأبحاث والدراسات الورقية والرقمية التي اعتنت بتاريخ المدارس العتيقة عن قرب أو بعد[13].

[12] - جميل حمداوي: **المدارس العتيقة بالمغرب**، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.

[13] - انظر جميل حمداوي: **المدارس العتيقة بالمغرب**، صص:9-10.

المبحث الثاني: تاريخ المدارس العتيقة بالمغرب

إذا كانت ظاهرة المدارس التعليمية بالشرق قد ظهرت في **القرن الخامس الهجري إبان العصر العباسي مع الوزير نظام الملك** الذي أسس مدرسته العلمية **ببغداد** وهي أول مدرسة في الشرق [14]، فإنها تواجدت في المغرب حسب عبد الله كنون في القرن نفسه في عهد المرابطين مع مدرسة أجلو التي تأسست قرب تزنيت. أي: **مدرسة وجاج بن زلو** التي تتلمذ فيها عبد الله بن ياسين أحد مؤسسي الدولة المرابطية. ويذهب بعض الباحثين إلى أنها ظهرت في العصر المريني في القرن السادس الهجري، كما نجد ذلك عند صاحب القرطاس الذي يرجع بداية تأسيسها إلى يعقوب المنصور الموحدي الذي ينسب له بناء الكثير من المدارس في كل من إفريقيا، والمغرب، والأندلس.[15]

و" مما يؤكد هذا التضارب حول تاريخ تأسيس المدرسة، أن بعض المصادر التاريخية تنفي ظهورها بالمغرب قبل القرن السابع الهجري، ويأتي محمد المنوني بدوره ليثبت تاريخ تأسيس المدارس بالمغرب في العهد الموحدي، وبالضبط على عهد الخليفة المرتضى الذي أسس مدرستي القصبة، وجامع المرتضى وهو جامع ابن يوسف بمراكش.

إلا أن المدارس كمؤسسات تعليمية، عرفت في العهد المريني ازدهارا واسعا واهتماما كبيرا من لدن السلاطين الذين أسسوا عدة مدارس في المدن المغربية، وخاصة مدينة فاس التي عرفت في هذا العهد ازدهارا ثقافيا كبيرا، فأصبحت قبلة للعلماء، ولم يقتصر مشروع بناء المدارس على مدينة فاس وحدها، بل استفادت منه مدن أخرى كسلا، ومكناس، ومراكش، وغيرها."[16]

---

[14] - عبد الله كنون: **النبوغ المغربي في الأدب العربي**، ص:75.

[15] - انظر ابن أبي زرع: **الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس**، نشر عبد الوهاب بن منصور ، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، سنة 1973 م.

[16] - رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، **مجلة علوم التربية**، الرباط، العدد 33، مارس 2007م، ص:135.

و لكننا نرى أن المدارس العتيقة ذات المنحى الشرعي قد ظهرت في المغرب مع الفتوحات الإسلامية مع عقبة بن نافع، وحسان بن النعمان، وموسى بن نصير. وكان الهدف من هذه الفتوحات هو نشر الدين الإسلامي في المغرب والأندلس، وتفقيه الناس في العلوم الشرعية وأصول الدين و اللغة العربية. وكانت المساجد والجوامع بطبيعة الحال فضاءات للتوريق (الوعظ والتذكير والاستغفار والاستتابة) والتدريس والتعليم.

المطلب الأول: مدارس عصر الفتوح

لقد برزت المدارس القرآنية إلى الوجود بالمغرب، كما قلنا سابقا، مع الفتوحات الإسلامية في عهد عقبة بن نافع أولا، و حسان بن النعمان ثانيا، وموسى بن نصير ثالثا. فأهم تنفيذ فعلي لتشييد هذه المدارس الدينية وتنشيطها وتفعيلها بدأ في عهد حسان بن النعمان الحساني؛ " أحد ولاة أفريقية من قبل عبد الملك بن مروان. فإنه كان من الممهدين السبيل لتقدم الثقافة العربية واستقرار الحضارة الإسلامية بالمغرب. فدون الدواوين، ورسَّم اللغة العربية، أي جعلها لغة الدولة الرسمية، فأوجب بذلك تعلمها على السكان، المسلمين وغير المسلمين. ثم بعد ذلك، أنزل عمر بن عبد العزيز بإفريقية والمغرب عشرة من الفقهاء يعلمون الناس القرآن ويفقهونهم في الدين ".[17]

واستصحب موسى بن نصير معه في أثناء توغله في شمال أفريقيا الكثير من الفقهاء ليعلموا البرابرة تعاليم الدين الإسلامي والقرآن والحديث النبوي. وتستلزم هذه العملية التعليمية بطبيعة الحال أن تتم داخل المساجد والجوامع والزوايا والمدارس والروابط الدينية. وقد أدت هذه السياسة التنويرية التعليمية - فعلا- إلى نتائج إيجابية ومثمرة كتليين قلوب البرابرة، وإدماجهم في الدولة الإسلامية، والاستعانة بهم في الفتوحات الإسلامية، ولاسيما في فتح الأندلس، كتعيين طارق بن زياد من قبل موسى بن نصير قائدا للجيوش البربرية التي اتجهت حيال الأندلس لفتحها سنة 92هـ.

وفي هذا الشأن، يقول عبد الله كنون:" إن المغاربة لم يعادوا الإسلام في أول الأمر. ولم يقاوموه تلك المقاومة العنيفة إلا لجهلهم بحقيقته، وعدم إحاطة علمهم بمحاسنه ومزاياه. وقد فطن لذلك الولاة العرب بعد حين؛

---

[17] - عبد الله كنون:نفسه، ص:42.

فرتبوا لهم الفقهاء والقراء يلقنونهم العربية ويبصرونهم بالدين. فلما اكتنهوا كنهه، وعرفوا حقيقته، وتمرسوا بتعاليمه السامية وآدابه العالية، أصبحوا من أكبر دعاته وأحمى أنصاره. فجاهدوا في سبيله الجهاد الأكبر، وبذلوا النفس والنفيس لإبلاغ دعوته إلى أقاصي البلاد. فهم الذين فتحوا الأندلس وسهلوا طريقها للعرب، ومازالوا بعد ذلك حاميتها وذادتها إلى آخر العهد بها. وهم الذين اقتحموا مجاهل إفريقية، وحملوا الهداية الإسلامية والثقافة العربية إلى السَّوادين كما هو معلوم"[18].
ومن الجوامع الدينية الإسلامية التي تأسست إبان تأسيس دولة الأدارسة بالمغرب جامع القرويين الذي يعد أقدم جامعة إسلامية في العالم، فقد بني في فاس سنة 245هـ من قبل سيدة كريمة فاضلة هاجرت مدينتها القيروان متجهة نحو المغرب ، فاستقرت بفاس، وتسمى هذه المحسنة أم البنين الفهرية. وفي هذا، يقول المؤرخ المغربي علي بن أبي زرع في كتابه(**الأنيس المطرب**):" كانت فيهم [أي في وفد القيروان] امرأة مباركة صالحة اسمها فاطمة، وتكنى أم المؤمنين، بنت محمد الفهري القيرواني، أتت من إفريقية... فورثت مالا جسيما....فأرادت أن تصرفه في وجوه البر وأعمال الخير، فعزمت على بناء مسجد... فاشترت موضع القرويين.... ثم شرعت في حفر أساسه وبنائه وذلك يوم السبت مهل رمضان المعظم سنة خمس وأربعين ومائتين(2 دجنبر 859م)".[19]
ولقد ساهم هذا الجامع الإسلامي الكبير في تعليم الكثير من المغاربة والأجانب مختلف العلوم السائدة آنذاك كالعلوم الدينية والشرعية واللغوية والأدبية والعقلية، كما أدى دورا كبيرا في نشر الدين الإسلامي بين زواره والمتعطشين للتعلم بين أروقته وفضاءاته الزاهية. ويعني هذا أن جامع القرويين قد أنجز مهمتين: مهمة دينية وهي الأساس، ومهمة تربوية تعليمية تكميلية. ويقول عبد الله كنون في كتابه(**النبوغ المغربي**): " ولما كانت المساجد في المجتمع الإسلامي تؤدي مهمتين: مهمة دينية، ومهمة ثقافية. إذ تلقى في أروقتها دروس في مختلف العلوم والفنون، فإنا نعتقد أن جامع القرويين منذ إنشائه كان مركزا للدراسات الدينية والأدبية التي لم

---

[18] - عبد الله كنون:**النبوغ المغربي في الأدب العربي**، ص:41.
[19] - علي بن أبي زرع: **الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس**، دار المنصور ، الرباط، 1973م، ص:54.

تنقطع منه أبدا، وأن تأسيسه كان مبدأ الارتكاز للحياة الفكرية في المغرب، بالرغم من وجود مساجد أخرى سابقة له في فاس وغيرها. ولا أدل على ذلك من أن كبار علماء المغرب الذين عرفناهم، إنما نبغوا بعد التاريخ الذي شيد فيه ذلك المسجد العامر.
على أن مراكز ثقافية أخرى كانت تقوم في كل من سبتة وطنجة والبصرة[20] وأصيلا. وهي باستثناء سبتة قد عرض لحركتها فتور أو اضمحلت بالمرة أثناء هذا العصر نفسه، وإن تخرج منها أعلام لهم مكانتهم في تاريخ الحركة الفكرية بالمغرب. إذا، فقد كانت هناك دروس، وكانت هناك هيئة علمية، وإن كنا لانعرف من خبر هذه الهيئة وأثر ذلك التدريس إلا الشيء القليل"[21].
وتأسس في المغرب العديد من المدارس التعليمية والمؤسسات التربوية الدينية التي تعنى بمدارسة الفقه المالكي وتعليمه وشرح مؤلفاته وتفسير متونه على يد مجموعة من العلماء الذين ارتحلوا إلى الأندلس والحجاز ومصر من أجل الحج، أو نهل العلم ، أو التفقه في المذهب المالكي. وقد أخذ جامع القرويين على عاتقه، منذ عهد الأدارسة، مهمة تدريس المذهب المالكي، وتقييد شروحات مدوناته وهوامشه وحواشيه.
ولما عاد العلماء الرحالون إلى المغرب بدأوا في نشر المذهب المالكي وتفسيره والحكم به في الفتيا والقضاء والعدالة والتوثيق، وقاموا بتأسيس قواعد العلم ومعاهد الدين في مختلف أنحاء البلاد. ومن أمثال هؤلاء أبو هارون البصري الذي كان أول من أدخل كتاب ابن المواز إلى الأندلس، وأحمد بن الفتح المليلي، ودراس بن إسماعيل، وجبر الله بن القاسم الفاسي، وأبو جيدة بن أحمد، وأبو محمد الأصيلي، وابن أبي غافر، وعيسى بن علاء السبتي، وعيسى بن سعادة الفاسي الذي تنازعه الفقهاء والمحدثون لما توفي بمصر، كلهم يدعيه ويقول: أنا أحق بالصلاة عليه، وابن سمحون الطنجي بالحاء المهملة، ومحمد بن يحيى الصديني وأولاده، وابن الزريزي الذي كان يضرب به المثل في صحة الفتيا، يقولون: لا أفعله ولو أفتاك به ابن الزويزى، والقاضي ابن محسود، والحسن بن علي الفاسي، وأحمد بن العجوز وولده عبد الرحيم وأحفاده، وخلف بن مسعود الرعيني

---

[20] - بنيت مدينة البصرة في عهد الأدارسة قرب مدينة القصر الكبير.
[21] - عبد الله كنون: **النبوغ المغربي في الأدب العربي**، ص:47.

المعروف بابن أمنية،وابن أبي مسلم الصدفي، وأحمد بن قاسم السبتي، وسليمان بن أحمد الطنجي الأستاذ في القراءات، وعثمان بن مالك فقيه فاس وزعيم الفقهاء في وقته. كتب عنه تعليق على المدونة هو من أقدم ماكتب المغاربة عليها، وأبو بكر بن زوبع السبتي، وابن حمود الطنجي الذي له شعر في مناسك الحج، وعلي الهواري الفاسي، والحسن القرشي من أهل فاس الذي له كتاب سماه التصنيف، وحمزة بن يوسف الحرار منها، وابن التبان كذلك، وابن يربوع السبتي، وابن أبي الربيع المكناسي، وعلي وسليمان بن عذراء فقيهي المرابطين، وتونارت بن تيدي من فقهاء المصامدة أيضا، ولمتاد بن بلين اللمتوني الذي كان يضرب به المثل بفتواه في الصحراء، وعثمان بن سعيد البصري الذي كان يتفقه على طريقة أهل العراق ، وسعيد بن خلف الله البصري الذي له جزء في مسائل من سؤالات أبي هرون البصري وصاحبه عبد الله بن يعيش لأحمد بن ميسر الاسكندراني، وقاسم بن محمد المعروف بابن الماموني الذي له كتاب المناسك ، وموسى بن ياسين له كتب حسان في الحساب والفرائض، وغيرهم ممن يطول تتبعهم."[22]

ويتبين لنا ، من خلال هذه الجرد، أن المدارس الدينية والجوامع القرآنية ظهرت مع عصر الفتوح ، وبدأت في تقديم العطاء ، بتخريج العديد من العلماء والفقهاء والأدباء والشعراء ورجال الدين والقضاء وأصحاب القراءات. كما برز إلى حيز الوجود في هذا العهد مايسمى بالتأليف المدرسي، وكتابة المصنفات العلمية، وتحرير الكتب الثقافية.

المطلب الثاني: مدارس عصر المرابطين

لقد اهتم المرابطون كثيرا بالعلوم والفنون والآداب ، وأسسوا عدة مدارس لتلقين المعارف والآداب، وتدشين الجوامع الدينية لتدريس العلوم الشرعية والفقهية. كما تحققت في هذا العصر أيضا نهضة فكرية وفلسفية يشهد بذلك المؤرخون العرب والأجانب. ومن أهم المنجزات في هذا العهد توسيع جامع القروين وتزيينه، والاهتمام به اهتماما كبيرا، كما تم تأسيس جامع ابن يوسف بمراكش ليكون مثل جامع القرويين بفاس.

[22] - عبد الله كنون: نفسه، ص:48-49.

أضف إلى ذلك أن ثمة مجموعة من المدارس التي تم تشييدها في العصر المرابطي كمدرسة الصابرين التي أسسها يوسف بن تاشفين. ويقول عبد الله كنون مشيرا إلى هذه النهضة التربوية التي قامت على أكتاف المعاهد والمدارس الدينية الإسلامية:" وإن ننس لاننس جامع ابن يوسف وهو بمراكش مثل القرويين بفاس، فهو من منشآت هذا العصر. ومنذ بناه علي بن يوسف لم يزل المركز الثاني للدراسات العلمية والأدبية بالمغرب. على أن القرويين لم تفتأ تحاط بالعناية الكاملة من الزيادة فيها كلما ضاقت أرجاؤها، وتحديد معالمها التي يتسور إليها الدثور. وقد نقض بناؤها في أيام علي بن يوسف وعمل على توسعتها من جميع الجهات فبلغت بلاطاتها من الصحن إلى القبلة عشر بلاطات. واحتفل في عمل القبة التي بأعلى المحراب وما يحاذيها من وسط البلاطين المتصلين بها فصنع ذلك بالجص المقربص الفاخر الصنعة، ونقشت واجهة المحراب بالنقوش المذهبة الجميلة، وركب في شمسياته أنواع الزجاج الملون البديع، إلى غير ذلك من فنون الزخرفة وضروب الزينة. وكان كل ما أنفق في ذلك من تبرعات المحسنين، إذ لم يزل هذا المسجد العظيم منذ تأسيسه من الشعب وإليه، وذلك هو سر عظمته الخالدة.

لكن الذي يلفت الأنظار من اهتمام الدولة بالقرويين وتعزيز مركزها كمعهد دراسي عال هو بناء المدارس التي تتخذ لإيواء الطلبة وتدريس بعض العلوم التي يكون المسجد غير مناسب لتدريسها بسبب ما تقتضيه من إجراء بعض التجربات واستعمال بعض الآلات. وقد بدأ ذلك في هذا العصر إذ ثبت أنه كانت هناك بفاس مدرسة من بناء يوسف بن تاشفين تعرف بمدرسة الصابرين ومن الجائز أن يكون هناك غيرها. والغريب هو أن يتوافق المغرب والمشرق في وقت إنشاء المدارس، لأن هذا التاريخ هو الذي أنشأ فيه الوزير نظام الملك مدرسته العلمية ببغداد وهي أول مدرسة في الشرق كذلك."[23]

ويعد عصر المرابطين عصر انبثاق المدارس الإسلامية الأصيلة، وانتشار المراكز الثقافية في فاس، ومكناس، ومراكش، وفي جميع ربوع سلطنة حكام الدولة المرابطية، وخاصة في عهد يوسف بن تاشفين وأبنائه.

---

[23] - عبد الله كنون: نفسه، ص:75.

وقد بنيت" عدة مدارس ملحقة بالمساجد لإيواء الطلبة تحتوي على مرافق للسكنى والدراسة والمطالعة والصلاة مع أعطيات وأرغفة للتشجيع على طلب العلم ، ومرتبات في كل شهر. ولم يكن ابن مرزوق مصيبا حين زعم أن أبا يوسف يعقوب المريني أول من أسس بفاس مدرسة الحلفاويين سنة670هـ؛ إذ الواقع أن بناء المدارس،كان معروفا قبل هذا الوقت بكثير، وإن كان يظهر أنه اعتمد على ما ذكره المؤرخون من أن المفضل العذري صاحب الشرطة والحسبة هو أول من سن بناء المدارس، وعلى يديه بنى يعقوب المريني المدرسة المذكورة. وذكر مؤلف القرطاس أن أول مدرسة عرفت بفاس هي مدرسة المرابطين [أي أكلو أو الرباط بضواحي تزنيت]، بناها واجاج بن زلو اللمطي."[24]

وقد خرجت المدارس التي بناها المرابطون في المدن والبوادي، وخاصة في منطقة سوس، مجموعة من العلماء النابهين في تخصصات عدة رفعتهم إلى مصاف رجال الفكر في العالم الإسلامي. ولقد بلغت مدارس سوس نحو أربعمائة مدرسة، تحدث محمد المختار السوسي في كتابه(سوس العالمة) عن خمسين مدرسة منها[25]، وفي(مدارس سوس العتيقة) عن مائة مدرسة منها [26].

ولقد كانت القبائل هي التي تمول هذه المدارس عن طريق تخصيص بعض أعشار محصولاتها الزراعية لها، وتحبيس بعض الأملاك من أجل الصيانة والتموين، وتحمل تكاليف المدرسة. وكانت القبائل السوسية تتنافس في بناء المدارس بالجبال والسهول، وكانت لكل قبيلة مدرسة واحدة، أو مدرستان اثنتان، أو ثلاث مدارس.

ومن أبرز المدارس التي شيدت في عصر المرابطين، إضافة إلى ماسبق ذكره، " مدارس سبتة، ويذكر ابن الآبار عدة مدارس أخرى كانت بطنجة، وأغمات وسجلماسة، وتلمسان، ومراكش. وكانت هذه المدارس تأوي علم القيروان وثقافة الأندلس المشهورة،حيث نبغ فيها أعلام كبار، منهم في علم الفقه والحديث أبو علي كما نبغ منها القاضي عياض، وأبو الوليد ابن

---

[24] - الحسن السايح: **الحضارة المغربية**، الجزء الثاني، منشورات عكاظ،الرباط، الطبعة الأولى 2000م.

[25] - محمد المختار السوسي: **سوس العالمة**، ص:154-167.

[26] - محمد المختار السوسي: **مدارس سوس العتيقة**، ص:93-134.

رشد مؤلف كتاب المقدمات الأوائل للمدونة، والبيان والتحصيل، إلى آخر كتبه القيمة".[27]
وهكذا، يتبين لنا أن عصر المرابطين هو عصر انبثاق المدارس العتيقة التي بدأت تعتمد على طرائق عدة في مجال التعليم والتدريس كالطريقة القيروانية، والطريقة الأندلسية، والطريقة المشرقية، والطريقة المغربية.

المطلب الثالث: عصر الموحدين

يعد عصر الموحدين عصر انتشار العلم، ورواج الثقافة، ونهضة الفكر والفلسفة، وبناء المعاهد والمدارس الدينية، وظهور بيت الطلبة الذي كان يسهر عليه رئيس متميز منتقى من الطلبة المجتهدين المتفوقين تدبيرا ، وتسييرا، وإشرافا. وكان هذا البيت بمثابة مجمع علمي يؤمه الطلبة من كل حدب وصوب، كما كان يدرس فيه فقهاء راسخون في العلم لهم صيت كبير في الدولة، بمؤلفاتهم المشهورة، ومصنفاتهم الموسوعية العديدة. ومن هنا، فلقد عرف هذا العصر بناء" عدة مساجد ومدارس في كل من أفريقية والأندلس والمغرب، ومنها المسجد الأعظم بمدينة سلا ومدرسته الباقية إلى الآن شاهدة بأن هذا المسجد يضاهي القرويين في الضخامة والجفوة كان من معاهد العلم المقصودة حتى احتيج إلى بناء مدرسة حوله. ويعد بناء المدارس في هذا العهد من مظاهر التقدم العلمي، وقد أصبح تقليدا متبعا حتى من أفراد الشعب. ونشير هنا بالخصوص إلى مدرسة الشيخ أبي الحسن الشاري من أعلام هذا العصر التي أنشأها في مدينة سبتة وكان لها صيت بعيد.
وفي مراكش، كان يوجد مجمع علمي يسمى بيت الطلبة، وهو يذكرنا ببيت الحكمة الذي كان في بغداد على عهد المأمون. وكان مألفا لأهل العلم من أصليين وطارئين. وإذا علمنا أنه كانت هناك وظيفة يسمى صاحبها رئيس الطلبة، فغير بعيد أن يكون هو عميد هذا البيت. وكان الموحدون يطلقون اسم الطلبة على أهل العلم عامة وأهل الحديث خاصة ولا يولون هذه الوظيفة إلا العلماء الراسخين أمثال المحدث ابن القطان والقاضي ابن المالقي. وفي هذا البيت استقبل أبو عمر بن عات، وألقيت عليه أحاديث من صحيح مسلم محولة المتون والأسانيد فأعادها إلى أصلها. فإن لم يكن

[27] ـ الحسن السائح: **الحضارة المغربية**، الجزء الثاني، ص:64.

بيت الطلبة هذا مدرسة للحديث كالتي أنشأها نور الدين محمود بن زنكي في دمشق، فهو في أقل تقدير مجمع علمي كما قلنا، تفردت به مراكش الموحدية عن سائر عواصم المغرب وأفريقية والأندلس."[28]
وما يعرف به هذا العصر أيضا ظهور فكرة المنظومات اللغوية التعليمية لتسهيل الحفظ والضبط والاستظهار على الطلبة، على غرار ما انتشر في الشرق في القرن الخامس إبان الدولة العباسية والقرن السادس الهجري. ومن أمثلة ذلك أرجوزة العلامة ابن المناصف المسماة بالمذهبة في الحلى والشيات. وقد نظمها بمراكش في جمادى الأولى عام 620 هـ ، فحملت عنه وسمعت عليه كثيرا: ومنه نظم العلامة ابن معط لجمهرة ابن دريد ونظمه لصحاح الجوهري، وهي محاولة جريئة كما لايخفى.
ولا نذكر هنا النحويين واللغويين كأبي علي الشلوبين وابن خروف وابن عصفور وابن مضاء وابن مالك وغيرهم ممن أظلهم عصر الموحدين إلا على سبيل التذكير بما كان لعلوم العربية نحوا ولغة من عظيم الازدهار في هذا العصر، ولاسيما وأكثر هؤلاء ممن زار المغرب وأقام فيه فأخذ عنه الطلاب ونشر معارفه بكل مكان.
وبخصوص علم العروض من العلوم الأدبية نذكر أنه في هذا العصر نبغ العلامة ضياء الدين الخزرجي السبتي صاحب القصيدة الشهيرة بالخزرجية في هذا الفن والتي يسميها المشارقة بالرامزة... وكذلك العلامة ابن أبي الجيش الأنصاري صاحب العروض المعروف باسمه فإنه من نوابغ هذا العصر. وليس هو صاحب الخزرجية ولا هذه هي عروضه كما يخلط بينهما بعض الكتاب. ولابن معط أيضا نظم في العروض ذكر في ترجمته. هذا إلى ما وضعه الأندلسيون من تآليف عديدة أخذت عنهم بالمغرب والأندلس وكان لها رواج يستتبع بالطبع رواج فنها."[29]
وعلى أي، فظاهرة المدارس لم تقتصر على الدولتين الإدريسية والمرابطية فقط، بل تعدتهما إلى الدولة الموحدية التي اهتمت بدورها بتشييد المدارس والمساجد والجوامع الدينية في معظم أرجاء المغرب ونواحيه.

---

[28] ـ عبد الله كون: **النبوغ المغربي في الأدب العربي**، ص:138؛

[29] ـ عبد الله كنون: نفسه، ص:128.

المطلب الثالث: عصر المرينيين

لقد اهتمت الدولة المرينية اهتماما كبيرا بالعلماء والفقهاء والأدباء وطلبة العلم، وبنت مدارس وجوامع عديدة إلى درجة التخمة،أخضعتها للزخرفة والنقش والتزيين والتوسيع والمساعدات المادية والمعنوية. كما اهتمت هذه المدارس والجوامع والروابط بأنواع ثلاثة من العلوم : العلوم الشرعية من فقه وحديث وتفسير، والعلوم الأدبية التي تتمحور حول الشعر وروايته، والعلوم الكونية من فلسفة، ومنطق، ورياضيات، وفلك...

وامتاز هذا العصر بتفريع العلوم والتوسع فيها تبسيطا، وتحشية، وتقييدا، واختصارا، وتدوينا، واستنباطا." أضف إلى ذلك أن الطلبة في هذا العصر، كانوا لايستنكفون من الطلب ولو بعد بلوغ المرتبة العليا في التحصيل. فقد كانت هناك طبقة منهم لايمكن أن يقاس بها أكابر علمائنا الآن، لاتفتر عن الطلب، وهي بعد من كبار العلماء. واعتبر بما حكي عن الكانوني، وكان من أئمة الفقه، الذين لايشق لهم غبار، أنه كان يدرس المدونة بالقرويين، ويأتي عليها بأبحاث وتعاليق وشروح مستجادة، فكان يجلس إليه أكثر من مائة معمم، وهم حفاظ المدونة إذ ذاك. وهذا حافز قوي لما ذكرناه كان من نتيجته أن اتسعت دائرة هذه العلوم اتساعا عظيما".[30]

وكان للعلماء وطلبة العلم مكانة كبيرة في المجتمع ولدى سلاطين الدولة المرينيين ؛ لأنهم كانوا يأمرون بالمعروف، وينهون عن المنكر، ويناصرون الحق، ويحاربون الظلم. لذا، سمت في هذا العصر منزلتهم عند الخاصة والعامة؛ " بسبب وقوفهم مع الحق، وسيرهم على الجادة؛ فكان أن عظمت سلطتهم على النفوس وقوي نفوذهم في رجال الدولة. فالفتوى والقضاء، ومناصب الشرع كلها كانت مستقلة عن التدخل الحكومي أو التعرض لها من الرؤساء، وكلمة القاضي كانت نافذة في أكبر كبير، كأصغر صغير. وحسبك أنه لما وقع الشجار بين القاضي أبي الحسن الصغير، والوزير ابن يعقوب الوطاسي، بسبب تعقب هذا الأخير لحكم القاضي، لم يكن من السلطان إلا أن سخط على وزيره وعزله شر عزل.

---

[30] - عبد الله كنون: نفسه، ص:198.

وهذه المكانة التي كانت لرجال الدين عند الشعب، هي التي جعلت العلامة عبد العزيز الورياغلي يثور على آخر سلاطين بني مرين، ويقلب الدولة المرينية رأسا على عقب، لما سول للسلطان أن يولي على فاس رجلا يهوديا يسوم أهلها سوء العذاب."[31]
وكان علماء عصر بني أمية متبحرين في مختلف العلوم، يرحلون إلى الشرق من أجل استرفاد العلوم والفنون، فكانت الموسوعية سمة هؤلاء العلماء الراسخين في العلوم الشرعية والأدبية واللغوية والكونية. وكانت حلقاتهم في المساجد غاصة بالطلبة ورجال العلم وعموم الناس، يتسابقون إلى المساجد من أجل أن يستفيدوا من علمائهم، وينهلوا من ثقافتهم العميقة والأصيلة والمتنوعة. فلقد رحل العالم العبدوسي إلى تونس ،" ودرس بها فقضى التونسيون العجب من وعيه للعلوم وكثرة حفظه. وكثير من علمائهم أوقفوا دروسهم وحضروا عنده رغبة في الأخذ عنه، واتصال السند به. وكان الناس يستبقون إلى المسجد ويأخذون مجالسهم فيه قبل صلاة الصبح، وتغص بهم رحاب المسجد فيجلسون خارجه حتى يكون من بخارجه أكثر ممن بداخله. وكان هو يسمع الكل بصوته الجهير. ولما رأوا تفرده بإتقان علوم الشريعة من فقه وحديث وتفسير، قالوا إنه لايحسن غيرها، فاقترحوا عليه أن يقدم لهم درسا في العربية فدرسها أيضا وبهرهم ما شاهدوه مما هو فوق الطاقة، فأجمعوا حينئذ على إمامته وتفوقه في العلوم، وأنه لايضاهيه في جمعه وتحصيله أحد من المعاصرين سواء بإفريقيا والمغرب."[32]
ولقد كانت ظاهرة الكراسي العلمية معروفة في العصر المريني، كما هو موجود بجوامع فاس . وكان لموسى العبدوسي كرسيا في الفقه، وآخر في التفسير، وآخر في تدريس مادة علوم الآلة، أو مواد اللغة العربية من نحو، وصرف، وبلاغة، كما هو حال جامع الأزهر في عصرنا الحديث، وحال الجامعات المغربية المعاصرة التي تنبني على الكراسي العلمية.
ولقد امتاز هذا العصر بظاهرة الشروح والاختصارات، واعتماد المتون ، ولاسيما اللغوية منها التي قدر لها " الذيوع والانتشار في زمنها ثم فيما بعد ذلك مثل ماكان لمتونهم في القراءات والرسم، وأشهرها إطلاقا،

---

[31] - عبد الله كنون: نفسه، ص:190.
[32] - عبد الله كنون: نفسه، ص:191.

المقدمة، في النحو لابن آجروم، وشرح المكودي على الألفية، وبذلك يكون العصر المريني العصر الذي تم فيه وضع المتون في شتى العلوم. وهي متون طبقت شهرتها الآفاق، على أن آفة العلم المتون، وازدهار التأليف فيها دليل على تحجر الفكر وانحسار الطموح، ولابن خلدون رأي مشهور فيها، بسطه في فصل خاص بعنوان:" فصل في أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم، وكانت لهذه المختصرات دون شك أثرها السلبي على شعراء العصر، وقد بدت بعض أساليب المنظومات التعليمية في شعر شعرائه، وظهر ذلك جليا في شعر المديح عندهم بشكل خاص".[33]

ويتبين لنا أن مستوى التعليم في العصر المريني قد انحدر في هذه الفترة بسبب كثرة التآليف و المختصرات والمتون والشروح، والتخلي عن الرحلة العلمية للاستفادة من شيوخ الشرق وعلماء المغرب . كما ساهمت كثرة المدارس في التقاعس والركود الثقافي بالاكتفاء بما لدى مدرسيها ومؤطريها من معارف وعلوم. لذا لانعرف من علماء هذا العصر إلا القليل منهم. وقد يعود الحال إلى ما آل إليه الشرق في ظل التقاعس والتراجع الحضاري والميل إلى التقليد والاجترار والعناية بالمتون التعليمية وحواشيها وتعاليقها المتنوعة. ونقل أحمد بابا السوداني في كتابه القيم(نيل الابتهاج) عن المقري الجد أن الإمام الآبلي كان يقول:" إنما أفسد العلم كثرة التآليف وأذهبه بنيان المدارس...وذلك أن التأليف نسخ الرحلة التي هي أصل جمع العلم، فكان الرجل ينفق فيها مالا كثيرا ، وقد لايحصل له من العلم إلا نزر يسير... وأما البناء(أي بناء المدارس) فإنه يجذب الطلبة لما فيه من مرتب الجرايات، فيقبل على ما يعنيه أهل الرئاسة للإجراء والإقراء منهم، أو من يرضي لنفسه دخوله في حكمهم، ويصرفهم عن أهل العلم حقيقة..."[34]

---

[33] ـ عبد السلام شقور: **الشعر المغربي في العصر المريني: قضاياه وظواهره**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1996م،ص:48.

[34] ـ أحمد بابا السوداني: **نيل الابتهاج**، تحقيق عبد الحميد عبد الله الهرامة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ليبيا،ص:246.

ولقد تأسس في العصر المريني أكثر من خمس وثلاثين مدرسة في كل من أزمور، وآسفي، ومكناس، وفاس، ومراكش، وقصر كتامة، وأغمات، وآنفا، والرباط، وتلمسان، وتازة، وسبتة، وسجلماسة، وشالة، وسلا. وفي فاس وحدها تأسست إحدى عشرة مدرسة. ومن الملوك الذين أسسوا هذه المدارس أبو الحسن وأبو عنان المرينيان.
وقد أسس أبو الحسن الشاري بسبتة - حسب الحسين أسكان- أول مدرسة سنية عتيقة في المغرب سنة635هـ، وأول خزانة وقفت بالمغرب على أهل العلم[35].

المطلب الرابع: عصر السعديين

على الرغم من قوة الدولة السعدية، وقوة اقتصادها، وعظمة حضارتها، إلا أن الجمود كان هو الطابع الغالب على الحياة الفكرية والمظهر الثقافي، على غرار الشرق الذي دخل مرحلة الركود والانحطاط مع الوجود التركي في العالم الإسلامي. ومن ثم، فلقد أصبح التعليم الشرعي في هذا العصر يعتمد على الشروح، والمنظومات التعليمية ، والمختصرات العقيمة، والتلاعب بالمصطلحات والمفاهيم، والتعمية في الحواشي والتقييدات ، وتعقيد العلوم والمعارف والفنون. كما أصبح " العلماء وأكثرهم نشاطا وأعظمهم اجتهادا هو من يقف عند الغاية التي وصل إليها من قبله في هذا العلم أو ذاك ومن يجتر المقررات التي وقع الفراغ منها قبله. فإن أظهر براعة، أبدى تفوقا ففي هذه الظاهرة التي عمت فأعمت، وهي ظاهرة الاختصار والتعمق فيه التي أشرنا في العصر السابق على مضارها الجسيمة، حتى أفضى الأمر إلى أن أصبحت العلوم في حالة من الغموض والإبهام تصد عنها كثيرا من الطلاب. وهذا إن لم يكن أخرها كثيرا، فقد عاقها عن التقدم والانتشار طوال المدة التي بقيت فيها قيد الإنشاء والإعادة"[36].
وهكذا، يتبين لنا أن السعديين قد اهتموا ، بدورهم، بالمدارس العتيقة، وتخرج منها سلاطين الدولة كأحمد المنصور الذهبي إلا أن الوضع التعليمي بالدولة، في تلك الفترة، كان كاسدا بسبب الجمود والاجترار والتقليد، وحشو عقول المتعلمين بالمنظومات والمختصرات العقيمة.

---

[35] - الحسين أسكان: نفسه، ص:60.
[36] - عبد الله كنون: نفسه، ص:239-240.

المبحث الثالث: ديدكتيك الدروس بالمدارس العتيقة

يمكن تفريع هذا المبحث إلى مجموعة من المحاور المهمة التي تسعفنا في فهم العملية التعليمية- التعلمية، ورصد وضعية المناهج التعليمية في المدارس العتيقة بالمغرب.

المطلب الأول: مرحلة التخطيط

من الصعب جدا الحديث عن فلسفة تربوية واضحة وصريحة، يعتمد عليها شيوخ المدارس العتيقة بالمغرب في العصر الوسيط ، فلقد كان المدرسون يعلمون طلبتهم ومتعلميهم وطلبتهم، دون الاستناد إلى خطة تربوية واضحة وجلية، كما يبدو ذلك جليا في المدرسة المغربية المعاصرة التي تقوم على بيداغوجيا الأهداف من جهة، ونظرية الكفايات من جهة أخرى.

وعلى الرغم من ذلك، فهناك تصور تربوي عند علماء التربية المسلمين كابن خلدون، والشريف الجرجاني، وإخوان الصفا، يتمثل في **نظرية الملكات** التي تهدف إلى تقوية مجموعة من الملكات عند المتعلمين كملكة الحفظ، وملكة الاستظهار، وملكة الفهم،وملكة اللغة، وملكة الشعر، إلخ...وتقترب هذه النظرية من نظرية الكفايات المعاصرة ، مادام هناك تركيز جيد على القدرات والدرايات والمهارات والصناعات المستضمرة والمستدمجة.

وفي هذا الإطار، يعرف ابن منظور الملكة في معجمه (**لسان العرب**) قائلا:" طال ملكه وملكه وملكه وملكته (عن اللحياني). أي: رقه. ويقال: إنه حسن الملكة والملك (عنه أيضا) . وأقر بالملكة والملوكة. أي: الملك. وفي الحديث: "لايدخل الجنة سيء الملكة"، متحرك. أي: الذي يسيء صحبة المماليك. ويقال: فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه. وفي الحديث: حسن الملكة نماء، هو من ذلك."[37]

تتخذ كلمة الملكة ، في هذه الشروح اللغوية، بعدا أخلاقيا وتقنيا ومعرفيا، وتعني التعامل الجيد والحذق والكيس. وفي الوقت نفسه، تعني الكلمة القدرة والصنعة. وتعني الملكة، في المعجم الوسيط، " صفةٌ راسخةٌ في

---

[37] - ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء الثالث عشر، دار صبح بيروت، لبنان، وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:177.

النفس، أو هي استعدادٌ عقليٌّ خاصٌّ لتناول أَعمالٍ معيَّنة بحذقٍ ومهارة"[38]، مثل: الملَكة العَدَدِية، والملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، وملكة الخطابة، والملكة الشعرية. وقد تدل الملكة على الملك والامتلاك.أي: ما أستطيعه وأملكه، أو قد تعني حسن المعاملة مع الخدم والأصحاب. ويقال: يتمتع بملكة فنية عالية. وجمع ملكة ملكات، وهو جمع المؤنث السالم. ومن هنا، فالملكة - لغة- هو نوع من الاستعداد النفسي والفطري والعقلي لتناول أعمال معينة بحصافة، وحنكة، ونضج، وإبداع، وذكاء، ودقة، ومهارة، وإتقان، وجودة، وإدراك، وصنعة...ومن ثم، يمتلك الإنسان مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثية والملكات المكتسبة ، بالتعلم، والدربة، والممارسة، والتعلم، والتجريب. ويعني هذا أن ثمة ملكات وراثية فطرية عقلية ، وملكات تجريبية وحسية مكتسبة. ويعني هذا أن الإنسان تتحكم فيه الوراثة والبيئة معا.أي: إنه كائن فطري ومكتسب على حد سواء.

وتأسيسا على ماسبق، فثمة مجموعة من الملكات التي يمتلكها الإنسان، كالملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، والملكة المنطقية، والملكة الغنائية، والملكة الطبيعية، والملكة الفنية، والملكة الشعرية، وملكة الحفظ، وملكة الخطابة، وهلم جرا... وتدل الملكة، في المعاجم الحديثة، على القدرة، والطبع، والسليقة، والصفة الراسخة في النفس.

ويمكن ترجمة كلمة الملكة بـ (Maturité)، ويقصد بها النضج، والحصافة، والحنكة، والإبداع، والبناعة، والإدراك، وبلوغ الرشد...[39]

بيد أن هناك من يترجمها بـ (Compétence) ، بمعنى الكفاءة المضمرة التي يمكن من خلالها توليد جمل لامتناهية العدد حسب اللساني الأمريكي نوام شومسكي(N.Chomsky).

ومن حيث الاصطلاح، فالملكة هي التي نحصل عليها بالمران والدربة والتعلم والصقل والمعاناة والتكرار حتى تصبح صفة راسخة في النفس في المتكلم. ومن جهة أخرى، قد تدل الملكة على المهارة والصناعة والجودة والكفاءة. ومن المعلوم أن الملكات هي تلك القدرات التي يكتسبها الإنسان

---

[38] - انظر: إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: **المعجم الوسيط**، دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية .

[39] - جبور عبد النور وسهيل إدريس: **المنهل فرنسي-عربي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م، ص:652.

وراثيا أو تجريبيا، وينتج عنها تحصيل مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والميول بمهارة، وحذق، ودراية. علاوة على ذلك، فالعقل مجرد ملكة من الملكات التي يستخدمها الإنسان على مستوى التفكير إلى جانب الخيال، والذاكرة، والمنطق، والتجريد، والتخييل...
ولقد تحدث علماؤنا القدامى، بشكل من الأشكال، عن الملكات تلميحا أو تفصيلا، وخاصة في مجالات: اللغة، والنحو، والبلاغة، واللسان؛ وربطوها بالسليقة، والطبع، والفطرة، والصناعة، والمهارة، والكفاءة، والذوق. ويعرفها **الشريف الجرجاني** على النحو التالي :" **الملكة** هي صفة راسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال؛ فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال، فتصير ملكة. وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا"[40] .
ويعني هذا أن الملكة حالة مستمرة وبطيئة راسخة في نفس الإنسان، وتتبني على أفعال مكررة إلى أن تتحول الملكة إلى عادة وخلق وصناعة.
ويربط **إخوان الصفا** الملكة بالعادة والمهارة:"...واعلم أن العادات الجارية بالمداومة عليها تقوي الأخلاق الشاكلة لها ،كما أن النظر في العلوم والمداومة على البحث عنها والدرس لها ، والمذاكرة فيها يقوي الحذق بها والرسوخ فيها ، وهكذا المداومة على استعمال الصنائع والتدرب فيها يقوي الحذق بها والأستاذية فيها... "[41] .
وتعني الملكات - عند إخوان الصفا- الحذق، والمهارة ، والرسوخ في الشيء، والمداومة، والدربة، والمران، والتكرار. ويعني هذا أن الملكات مقترنة بالجودة والإتقان والمهارة والإدراك الجيد للأشياء والصنائع. أضف إلى ذلك أن من أهم خطوات التعلم: الحفظ، والمحاكاة، والتكرار، والتجريب، والدربة، والإكثار من التمارين، وصقل الملكات الفطرية والمكتسبة. وفي هذا الصدد، يقول **ابن خلدون**:"اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة

---

[40] - الشريف الجرجاني: **كتاب التعريفات**، الدار التونسية للنشر، تونس،1971م.
[41] - إخوان الصفا: **رسائل إخوان الصفا**، دار بيروت،لبنان، 1983م.

في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لاتحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة .أي: صفة راسخة ، فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لايزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا، تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة العربية بالطبع. أي: بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم ، ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب أيضا، فاختلط عليه الأمر ، وأخذ من هذه، فاستحدث ملكة، وكانت ناقصة عن الأولى ، وهذا معنى فساد اللسان العربي."[42]

وتعني الملكة عند ابن خلدون السليقة، والسجية الفطرية، والحدس اللغوي، وإنتاج اللغة الأم. كما تدل الملكة على كونها صفة راسخة في النفس. ومن ثم، ترتبط الملكة عند ابن خلدون بالملكة البلاغية واللغوية ليس إلا. وتشبه هذه الملكة ما تحدث عنه نوام شومسكي في إطار التمييز بين الكفاءة والإنجاز، وما تحدث عنه فرديناند دوسوسير حينما تحدث عن اللغة، والكلام، واللسان. ويتردد مصطلح الملكة عند ابن خلدون كثيرا، فهي مدخل لكل دراسة لسانية وغير لسانية، و هي الصفة الراسخة في وجدان الكاتب أو اللغوي أو النحوي للتمييز بين الخطأ والصواب، ومعرفة الخير من الشر، والتفريق بين الحسن والقبيح، وهي بمثابة معيار للتمييز بين الصحيح اللغوي من اللاحن والمحال الرديء، والتفريق بين الغث والسمين. ويتم تحصيل الملكة بالطبع والسليقة والجبلة الفطرية، أو يتم

[42] - ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، دار الرشاد الحديثة، دار الفكر، د.ت، ص:554-555.

تحصيلها بالاكتساب التدريجي إلى أن تصبح ملكة طبيعية في نفس الإنسان، مصقولة بالدربة والحصافة والمهارة . وقد تعني الملكة في البيان امتلاك الذوق بإدراك أسرار البلاغة البيانية نظما، وبلاغة، وطبعا:" اعلم أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان، وقد مر تفسير البلاغة أنها مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتراكيب في إفادة ذلك، فالمتكلم بلسان العرب والبليغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، وينظم الكلام على ذلك الوجه جهده."[43]

ويعني هذا أن الذوق ملكة وجدانية بامتياز، ندرك بها أسرار الجمال في التراكيب البلاغية، ونتوصل إلى مواطن تميزها فنيا وجماليا.وتكتسب هذه الملكة الوجدانية بالتكرار، والدربة، والمران، وتذوق النصوص الأدبية.

ويذكر ابن خلدون في كتابه (**المقدمة**) مجموعة من الملكات الرئيسة، مثل: ملكة الحفظ، وملكة الفهم، وملكة الذوق. وتصقل هذه الملكات باللغة والبيان والبلاغة والنحو وعلوم الآداب حفظا وفهما. ومن هنا، لابد أن تترسخ الملكات في نفوس المتعلمين بالمران والدربة والمجاهدة حتى تترسخ في نفوسهم ، وتصبح مطبوعة وفطرية وسليقية.

ويعني هذا كله أن العلماء المسلمين قد تنبهوا إلى بيداغوجيا الملكات على المستوى النظري، بيد أن المدرسين المسلمين لم يتمثلوها ، بشكل واضح ومعلن وواع وصريح، في دروسهم ومحاضراتهم ، كما هو الحال في المدرسة المغربية المعاصرة. ويعني هذا كله انفصال المستوى النظري عن المستوى التطبيقي.

الفرع الأول: عدم الاسترشاد بعلم النفس

لم تكن المدارس العتيقة بالمغرب، في العصر الوسيط، تستهدي بعلم النفس السلوكي، أو الشعوري، أو اللاشعوري، أو المعرفي، في تقديم المادة المعرفية أو التعلمية. ولم تكن تراعي الفوارق الفردية ، بل كانت تنظر إلى المتعلمين والطلبة وفق منظور تصنيفي واحد، داخل قسم واحد، يجمعهم حفظ القرآن الكريم، واستعمال الألواح ، وتفاوت في السن من تلميذ إلى آخر، وعدم مراعاة التدرج في تقديم المادة التربوية، وحرمان المتعلم من

---

[43] - ابن خلدون: نفسه، ص:562.

اللعب والاستراحة على أساس أن ذلك مضيعة للوقت.ومن ثم، لم تكن هناك حرية للتعلم، أو تجزيء المادة الدراسية إلى وحدات ودروس صغرى تقدم وفق منطق التدرج ، أو وفق التنظيم الزمني بشكل صاعد ومتسلسل مراعاة لنفسية المتعلم من جهة، وتأقلما مع بيئته من جهة أخرى.
وفي هذا الإطار، يقول ابن خلدون: "وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً. ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً، بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد، ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهوحينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه .وإنما أتى ذلك من سوء التعليم. ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو منتهياً، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره. لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم. والله يهدي من يشاء.
وكذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها. وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر

حصولاً وأحكم ارتباطا وأقرب صبغة، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل توسيت الملكة الناشئة عنه. والله علمكم ما لم تكونوا تعلمون.
ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معاً، فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة. وإذا تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله .والله سبحانه وتعالى الموفق للصواب."[44]
وأكثر من هذا لم يكن هناك اهتمام بالبيداغوجيا الفارقية، والدليل على ذلك وجود تلاميذ من فئة الأطفال، و فئة المراهقين، و فئة الشباب البالغين، أمام مدرس واحد، في فصل واحد.ومن هنا، تعددت المستويات التعليمية،واختلفت الأعمار، وتعددت السيكولوجيات، واختلفت من علم النفس الطفولي، إلى علم نفس المراهقة، وعلم نفس الرجولة.
ويقصد بالبيداغوجيا الفارقية (**Pédagogie différenciée**) وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات والملكات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد، داخل فصل دراسي واحد. ويعني هذا وجود متعلمين داخل قسم واحد، أمام مدرس واحد، مختلفين على مستوى الاستيعاب، والتمثل، والفهم، والتفسير، والتطبيق، والاستذكار، والتقويم.
ومن هنا، جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساسا- بالطفل المتمدرس، بإيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق المختلفة والمتنوعة كما وكيفا، سواء أكانت هذه الحلول نفسية، أم اجتماعية، أم بيداغوجية، أم ديدكتيكية، أم معرفية...
ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من الاقتناع القائل بأن" أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم. ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدإ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي. وتأتي البيداغوجيا الفارقية للتخفيف من هذا التفاوت . ويعرف

[44] - ابن خلدون: **المقدمة**، الجزء الثالث، ص:1110.

لوي لوگران (Louis Legrand) البيداغوجيا الفارقية كالآتي" هي تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية- التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها "[45].

ويعرفها الباحث التونسي مراد بهلول بقوله: " تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرائق والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج). فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات الحقيقية للأفراد المتعلمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي."[46]

ومن جهة أخرى، يعرفها عبد الكريم غريب على أساس أنها" إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التلميذ متكيفا مع الفوارق الفردية بين المتعلمين قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة."[47]

وتقترن البيداغوجيا الفارقية بالتمثلات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، سواء أكانوا فقراء أم أغنياء، كانوا حضريين أم بدويين. ومن ثم، فالبيداغوجيا الفارقية هي" بيداغوجيا الكفايات والقدرات؛ فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ؛ إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا، هي في التمثلات الذهنية ، وليست في الانتماءات الطبقية. وفي هذا السياق، يمكن التساؤل حول التمثلات الأكثر دلالة وغنى: أهي تمثلات التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة أم تمثلات المنحدرين من أسر غنية؟ إن الأخذ بنظرية الشفرتين لبرنستين (Basil Bernstein) يسقطنا في نوع من التعميم؛ بينما يؤدي الأخذ بنتائج أبحاث دوكري(Duccret. B) إلى قناعات وتأكيدات فجة. "[48]

---

45 - أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:54-55.

46 -Mourad Bahloul : **La pédagogie de la différence**:**l'exemple de l'école tunisienne** , M. Ali Editions, 2003 – 159 Pages.

47 -عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:728.

48 - العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م، ص:71-72.

بمعنى أن نظرية برنستاين تذهب إلى أن الفقراء يوظفون شفرة ضيقة ومحدودة على مستوى التواصل اللغوي؛ مما يجعلهم هذا الواقع في وضعية صعبة على مستوى الأداء والإنجاز والكتابة؛ حيث لا يستطيعون التعبير بسهولة وثراء وغنى. كما هي شفرة الأغنياء التي تتميز بالاتساع والثراء على مستوى المعجم والثقافة والخبرة؛ مما يؤهلهم ذلك إلى التفوق والنجاح في دروسهم.

وعليه، فالبيداغوجيا الفارقية هي تلك البيداغوجيا التعددية التي تعترف بوجود مجموعة من الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد. وتفاديا للإخفاق والهدر المدرسي اللذين ينتجان - غالبا- عن ظاهرة تعدد الفوارق الفردية في المدرسة الواقعية الموحدة، تلتجئ هذه البيداغوجيا إلى تسطير أهداف وكفايات تتناسب مع فلسفة التنويع والاختلاف والتعدد ، بتقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة والمتعددة قوة وضعفا، باتباع طرائق بيداغوجية مناسبة، وتشغيل وسائل ديدكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة للحد من هذه الظواهر اللافتة للانتباه.

إذاً، تعاني المدارس العتيقة من عدم مراعاة سن الطالب والمدرس معا، وعدم مراعاة الجوانب النفسية في عملية التدريس والتلقين، وغياب التدرج الديدكتيكي في تلقين المادة المدرسة . وفي هذا، يقول ابن خلدون " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً، **إذا كان على التدريج**، شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك **قوة عقله واستعداده** لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلي آخر الفن، وعند ذلك يحصل له **ملكة** في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفى الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن **فتجود ملكته**. ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته.

هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث **تكرارات**. وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه.[49]"

ومن هنا، تتميز التربية الحديثة عن المدارس العتيقة بالتركيز على اللعب، والدفاع عن حرية الطفل، والأخذ بمبدأ التعلم الذاتي، والاسترشاد بعلم النفس من جهة، وعلم الاجتماع التربوي من جهة أخرى.

الفرع الثالث: غياب علم النفس الاجتماعي

لم تكن المدارس العتيقة بالمغرب، في العصر الوسيط، تنهل من معين علم النفس الاجتماعي في التعامل مع جماعات الفصل الدراسي لكي تستفيد من ديناميكية الجماعات في تنظيم الصفوف الدراسية، ومراعاة الجوانب التفاعلية بين المتعلم وأصدقاء الجماعة. ومن ثم، يعد علم النفس الاجتماعي (La psychosociologie) العلم الذي يتقاسمه علم النفس وعلم الاجتماع معا، على أساس أن ثمة ظواهر نفسية فردية يمكن دراستها دراسة سوسيولوجية.

أي: يمكن دراسة سلوك الفرد داخل الجماعة بصفة خاصة، والمجتمع بصفة عامة. ويعني هذا أن كثيرا من المشاكل النفسية الفردية، مثل: الانطواء، والخجل، والعنف، والعدوان، والكراهية، والنفور، والتعصب، والتطرف، والرفض، والتمرد، والانعزال...يمكن الحد منها بشكل تدريجي، بإدماج الأفراد داخل المجموعات للعلاج المباشر وغير المباشر، أو إدخاله ضمن نسق المجتمع بهدف مداواته نفسيا واجتماعيا، أو بهدف الحد من اضطرابه النفسي، أو قصد التحكم في سلوكه المختل مهما كانت طبيعته.

ويمكن كذلك رصد مختلف العلاقات النفسية الشعورية واللاشعورية التي تجمع بين الأفراد داخل المجموعات الصغيرة، والمتوسطة، والكبيرة. ومن ثم، يجمع هذا العلم المركب بين الفرد والمجتمع ، أو بين علم النفس وعلم الاجتماع. وليس هذا الميدان قاصرا على علماء النفس وعلماء الاجتماع والمحللين النفسانيين فحسب، بل يتعدى ذلك إلى البيداغوجيين الذين يدرسون الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية لدى المتعلمين داخل جماعات الفصل التربوي وفرقه.

---

[49] -ابن خلدون: **المقدمة**، الجزء الأول، ص:343.

ومن هنا، فعلم النفس الاجتماعي هو الذي يدرس التفاعل الاجتماعي، أو ينكب على فهم سلوك الفرد داخل المجتمع وتفسيره ضمن المقتربين: السوسيولوجي والسيكولوجي، أو هو ذلك العلم الذي يعنى بدراسة الأفراد ضمن وضعيات مجتمعية متنوعة ومختلفة، برصد مختلف التأثيرات التي يمارسها المجتمع أو تنظيماته في الأفراد والكائنات البشرية والإنسانية[50].

ويعني هذا كله أن المدرسين بالمدارس العتيقة كانوا يجهلون علم النفس التربوي في دراسة نفسيات المتعلمين، في حضن الجماعة من جهة، أو في حضن المجتمع من جهة أخرى.

المطلب الثاني: مرحلة التدبير

نعني بالتدبير إدارة الصف الدراسي والتحكم فيه بيداغوجيا وديدكتيكيا، بالتوقف عند المحطات التالية:

الفرع الأول: طبيعة المنهاج التعليمي

يتميز المنهاج الدراسي في المدارس العتيقة المغربية، في العصر الوسيط، **بالطابع الموسوعي، وتعدد المواد الدراسية** التي كانت تجمع بين العلوم النقلية والعقلية، وتداخل الوحدات والمجزوءات التعليمية. وكان المنهاج يتأسس على ملكة الحفظ والاستظهار وتقوية الذاكرة. ويهدف إلى الحفاظ على القيم الإسلامية ونقلها من جيل إلى آخر، ومدارسة التراث العربي الإسلامي، والتركيز على علوم الآلة والبيان، وتكوين الأطر التي يحتاجها المجتمع في مجالات شتى...

علاوة على ذلك، فلقد كان المنهاج التربوي قائما على التلقين والإلقاء، وتقوية سلطة المدرس، واستعمال العقاب في حق المتعلمين غير المنضبطين، واستبعاد اللعب لكونه مضعية للوقت، وعدم الخضوع لفلسفة التخطيط، وعدم الانطلاق من علم النفس الفردي، أو علم النفس الجماعي...

ويعني هذا كله أن المنهاج التعليمي في المدارس العتيقة بالمغرب، إبان العصر الوسيط، **منهاج تعددي موسوعي**، تغلب عليه المواد النقلية والشرعية والنصية ، على حساب المواد العلمية التجريبية والمواد العقلية كالفلسفة والمنطق...

---

[50] - Y. Castellan, ***Initiation à la psychologie sociale***, Paris, 1970.

الفرع الثاني: المقررات الدراسية ومحتوياتها

يتكون المقرر الدراسي، في المدارس العتيقة بالمغرب، من لائحة تضم أكثر من أربعين علما[51]. وقد تشكلت هذه اللائحة تدريجيا ابتداء من القرن الثاني للهجرة، وتتمثل هذه اللائحة في العلوم الإسلامية الشرعية من جهة أولى، والعلوم الأدبية من جهة ثانية، وعلوم الحضارات السابقة من جهة ثالثة. بيد أن حلقات الدروس العامة بالمساجد أو المدارس كانت تكتفي بنصف هذه اللائحة، مركزة على العلوم الدينية والأدبية والطبيعية. ولم تخضع هذه اللائحة لمبدأ التوحيد، ومبدأ التعميم، ومبدأ التعريب، بل كان التعليم قائما على الانتقاء والاختيار وحرية التدريس.كما كان التعليم مرتبطا بجهة من جهات المغرب، ويدرس إما بالعربية، وإما بالأمازيغية بمختلف لهجاتها المتنوعة، وإما بالحسانية في الصحراء. وفي هذا الصدد، يقول الحسين أسكان في كتابه (**تاريخ التعليم خلال العصر الوسيط**):" ليس هناك مضمون دراسي موحد لمستوى من مستويات التعليم، أو لجهة من جهات المغرب، خلال العصر الوسيط، في غياب أية سلطة أو هيئة تعليمية تشرف وتعمل على توحيد المقررات، بل كان الطلاب والمدرسون يتمتعون بحرية نسبية في اختيار المادة التي يرغبون في تعلمها، متى شاؤوا، ومن أي كتاب شاؤوا، وعلى الأستاذ الذي يطمئنون إليه. لذا تعددت المحتويات التعليمية، حسب ميول الأفراد وتقاليد الجهات، في وقت معين. ومع ذلك ترسخت، في ظل هذه الحرية النسبية وهذا التنوع، عوائد كانت توجه الطلاب لاختيار مواد بعينها والبداية بأخرى يفرضها مجتمع يتسم إجمالا بالمحافظة، وبالتالي يمكن ملاحظة وجود وحدة داخل هذا التعدد والتنوع، كانت تفرضها بعض العادات".[52]

وقد نتج عن هذا الصراع العلمي بين الفقهاء والمحدثين صراع مذهبي من نوع آخر منذ القرن الثالث الهجري، و تجلى ذلك واضحا في" الصراع المذهبي بين فقهاء المرابطين المتشبثين بالفقه المالكي والتقليد والميل للجمود الفكري وبين الموحدين المدافعين عن الحديث والدعوة إلى

---

[51] - ابن خلدون: المقدمة، ص:779-888.

[52] -الحسين أسكان: تاريخ **التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:95-96.

الاجتهاد وترك التقليد.وهذا ما يفسر إقدام الموحدين على إحراق كتب الفروع في عهدهم."[53]
وكانت لائحة المواد المدرسة تتغير من فترة تاريخية إلى أخرى حسب رغبات السلاطين وميولهم من جهة، أو حسب ضغوط المجتمع من جهة ثانية، فقد كان الفقه في عصر المرابطين المادة المفضلة الأولى، وكانت المواد العقلية كالفلسفة وعلم الكلام والمنطق ممنوعة قانونيا ، وقد منعت الدولة تداول كتاب الإحياء للغزالي وتدريسه.بيد أن الدولة الموحدية ، مع ابن تومرت، قد أعطت الأولوية للحديث والسنة والعلوم العقلية، وهمشت الفقه، وأحرقت كتب الفروع.
ومن بين هذه العادات المشتركة بين المدارس العتيقة **خاصية الموسوعية** التي تعني التبحر في كل العلوم المتاحة، ماعدا علوم الفلسفة والتنجيم وعلم الكلام المقتصرة على بعض الخواص إبان العصر الوسيط. فضلا عن **خاصية الحرية النسبية للمتعلم** في اختيار الكتب والمدرسين والمدارس على حد سواء. علاوة على **خاصية خضوع العلم لقانون العرض والطلب،** أو تلبية حاجيات السوق الممكنة، بخدمة سوق السلطان أو سوق الرعية، والحصول على المناصب المهمة في الدولة كالقضاء، والتدريس، والتوثيق، والإمامة، والخطابة...وكانت أهم مادة تعليمية ترقي الطالب في الهرم الاجتماعي من أجل تحصيل الثروة والجاه هو تمكنه من مادة الفقه. على عكس المحدثين الذين كانوا يميلون إلى الزهد والتقشف كابن حزم الظاهري بالأندلس، وابن تومرت، وابن رشيد السبتي في القرن السابع الهجري[54].
وعليه، تضم لائحة العلوم المدرسة في المدارس العتيقة حفظ القرآن الكريم، و تفسير القرآن والعناية بعلومه، وحفظ الحديث مع علومه وشروحه، والاهتمام بالقراءات السبع أو العشر، ودراسة الفقه وأصوله، والتمكن من أصول الدين والعقيدة، وتمثل مبادئ التوريق[55] والأخلاق، والتبحر في علوم التصوف، والاستهداء بالسيرة النبوية العطرة...

---

[53]- الحسين أسكان:نفسه، ص:102.
[54]- الحسين أسكان: نفسه، ص:101.
[55] - يقصد بالتوريق الوعظ والتذكير.

أما العلوم الثانوية التي لايمكن الاستغناء عنها، وهي عدة المتعلم الضرورية في فهم العلوم الشرعية وتفسيرها، فتتمثل في تحصيل علوم العربية من نحو، وصرف، وبلاغة، ودراسة للأدب.
وهناك وحدات تكميلية لابد للمتعلم من التعرف إليها، وهي بمثابة علوم عقلية تأتي بعد تحصيل العلوم النقلية كالإلمام بالمنطق، والتوقيت، والحساب، والفلسفة؛ والاهتمام بعلم التوقيت والتنجيم ؛ والاهتمام بالجبر والحساب لحل مشكلات المواريث والفرائض، أو دراسة علم المساحات والهندسة وعلم الأزياج[56] ...
ومن ثم، تتميز هذه المدارس العتيقة بأصالة المحتويات، وجدية التعلم، والعمق في الاستيعاب، ومناقشة المسائل والنوازل والفتاوى والأحكام والقضايا، والتنوع في الوحدات الدراسية، والنزعة الموسوعية في تحصيل مجموعة من الفنون والعلوم والمعارف، والاعتماد على الشرح والحفظ والتلقين والإفهام. ومن ثم، ترتكز برامج هذه المدارس بصفة عامة على " الحوم حول الدين: قرآنا وحديثا وفقها وأصولا وعقيدة وتصوفا. والعناية بعلوم اللغة العربية، باعتبارها وسائل ضرورية لفهم الدين، وإدراك مقاصد مصدريه الأصليين: القرآن الكريم، والحديث الشريف. والتركيز على الأخلاق وتطهير النفس من الرعونات والأدران."[57]
ويعني هذا كله أن المقررات الدراسية، في المدارس العتيقة، كانت شرعية ودينية في الغالب، وخاضعة لأساس التنوع الكمي والكيفي واللغوي والبيئي، وخاضعة أيضا لمبدأ الاختيار والتكيف مع سوق الحاجيات ، وتغير لائحة المقررات من فترة زمنية إلى أخرى حسب أهواء الحاكم، أو حسب تغير الظروف السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية ، والدينية...

الفرع الثالث: طرائق التدريس

يمكن الحديث عن مجموعة من الطرائق المنهجية التعليمية المعتمدة في المدارس العتيقة بالمغرب، ويمكن حصرها في مايلي:

---

[56] ـ علم الأزياج هو من علوم المساحة يعنى بتحديد القبلة وأوقات الصلاة.

[57] ـ انظر: عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)،**مجلة تربيتنا**،المغرب، عدد 5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م.

❶ **طريقة الحفظ أو التحفيظ:** كانت طريقة الحفظ، أو تحفيظ الكتب والمتون والمختصرات والطرر هي الطريقة السائدة في المدارس العتيقة ، على أساس أن الحفظ أهم من الكتابة والتدوين والتوثيق والتصحيف، فالعلم في الصدور، وليس في السطور.لذا، كان المغاربة يتميزون بملكة الحفظ والاستظهار.وفي هذا، يقول ابن خلدون:"تجد طلاب العلم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس التعليمية، سكوتا لاينطقون، ولايفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، وإلا فحفظهم أبلغ من سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية، وليس كذلك."[58]

وكانت هذه الطريقة مستعملة بكثرة في حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي، وحفظ مدونات الفقه ، واستظهار دواوين الشعر، واستيعاب متون النحو والصرف...وكان المتعلم يحفظ منظومات تتجاوز الألف، بل هناك من يستظهر عن ظهر قلب مجلدات من الكتب، كمحمد عبد المجيد بن عبدون الذي كان أيسر محفوظاته كتاب الأغاني[59] ، ومحمد بن زرقون (586هـ) الذي حفظ أكثر من أربعين كتابا، وأحمد محمد التجيبي المشهور بابن القراف السبتي (725هـ)الذي استظهر موطأ الإمام مالك، وأبي القاسم الحسين الذي استظهر القرآن، وعدة كتب في اللغة، وخمسة عشر ألف بيت شعري...

ولقد ساهمت ظاهرة الحفظ في انتشار ما يسمى بالنظم التعليمي على حد تعبير عبد الله كنون ، أو ما يسمى أيضا بالمنظومات.فلقد امتاز العصر الوسيط، بالخصوص، بظاهرة الشروح والاختصارات واعتماد المتون، ولاسيما اللغوية منها التي قدر لها " الذيوع والانتشار في زمنها ثم فيما بعد ذلك مثل ماكان لمتونهم في القراءات والرسم، وأشهرها إطلاقا، المقدمة في النحو لابن آجروم، وشرح المكودي على الألفية، وبذلك يكون العصر المريني العصر الذي تم فيه وضع المتون في شتى العلوم. وهي متون طبقت شهرتها الآفاق، على أن آفة العلم المتون، وازدهار التأليف فيها دليل على تحجر الفكر وانحسار الطموح، ولابن خلدون رأي مشهور

---

[58] - ابن خلدون: نفسه، ص:773-774.

[59] - عبد الواحد المراكشي: **المعجب في تلخيص أخبار المغرب**، نشره محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، دار الكتاب، الطبعة السابعة 1978م، ص:88.

فيها، بسطه في فصل خاص بعنوان:" فصل في أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم، وكانت لهذه المختصرات دون شك أثرها السلبي في شعراء العصر، وقد بدت بعض أساليب المنظومات التعليمية في شعر شعرائه، وظهر ذلك جليا في شعر المديح عندهم بشكل خاص". [60]

ويتبين لنا ، من هذا كله، أن مستوى التعليم في العصر المريني، مثلا، قد انحدر في هذه الفترة بسبب كثرة التآليف و المختصرات والمتون والطرر والحواشي والشروح، والتخلي عن الرحلة العلمية للاستفادة من شيوخ الشرق وعلماء المغرب . كما ساهمت كثرة المدارس في التقاعس والركود الثقافي ، والاكتفاء بما لدى مدرسيها ومؤطريها من معارف وعلوم. لذا لانعرف من علماء هذا العصر إلا القليل منهم.

وثمة سبب آخر وراء الاهتمام بطريقة الحفظ والاستظهار تتمثل في كون الكتب والنسخ والمخطوطات، في تلك الفترة الزمنية، غالية الثمن، لايمكن للطالب اقتناءها.لذلك، كان يلتجئ إلى الحفظ الفوري والمتدرج، أو هي كتب نادرة تلزم الطلبة أن يحفظوها ويستظهروها عن ظهر قلب .

❷ طريقة المنظومات والمدونات والطرر

كانت الدروس، في المدارس العتيقة بالمغرب ، تنطلق من المدونات الموجودة، أو من المنظومات التعليمية، ثم قراءة الكتب العامة والخاصة، وتصفح نصوصها بالشرح والتفسير والتوضيح، ومناقشة أفكارها وأحكامها وقضاياها ،بإيراد المسائل المهمة ، واستعراضها بالدرس والفحص، واستحضار أقوال العلماء جلها في كل مسألة معينة، والتمثيل لها من أجل استخراج مجموعة من الأحكام والقواعد، سواء أكانت مطردة أم شاذة كما هو الحال في الفقه والنحو.

وغالبا ، ما يتبع الفقيه، في تدريسه ، طريقة اختصار كتب الأمهات في فنون وعلوم شتى من أجل تقديمها لطلبته لحفظها واكتسابها ،سواء أفهموا ذلك أم لم يفهموا. ويعني هذا أن التعليم في هذه المدارس يستند إلى الحفظ والتلقين من جهة، واختصار المتون والكتب والمصنفات في ملخصات

---

[60] ـ عبد السلام شقور: **<u>الشعر المغربي في العصر المريني: قضاياه وظواهره</u>**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1996م،ص:48.

وشروح وتعاليق وحاشيات وطرر وتقييدات وهوامش ومدونات من جهة أخرى . لذلك، يلتجئ المدرسون إلى اختصار المعارف والدروس في شكل متون موجزة مختصرة مقتضبة ككتاب (**الأجرومية**) في علوم اللغة العربية، و(**متن الرسالة**) لابن سحنون في الفقه المالكي، أو في منظومات شعرية ليسهل حفظها واستيعابها كـ (**ألفية بن مالك**) في النحو ، و(**مختصر خليل**) في فقه مالك...

وكانت هذه المنظومات التعليمية سائدة في العصر العباسي، بانتشار المظهر العقلي، وتسهيل الكتب والمؤلفات من أجل حفظها واستظهارها كما هو حال (**كليلة ودمنة**) لابن المقفع التي حولت شعرا، وينطبق الشيء نفسه على الكثير من الكتب الفقهية والقصص والحكايات التي كتبت نظما. ومن أشهر مصنفي المنظومات التعليمية في هذا العهد **إبان بن عبد الحميد اللاحقي** ، " فله من هذا الفن بضعة آلاف من الأبيات، فقد نظم في القصص والتاريخ والفقه وغير ذلك من العلوم والمعارف. وقد نقل كتاب (كليلة ودمنة) إلى الشعر في أربعة عشر ألف بيت، فأعطاه يحيى بن خالد عليه عشرين ألف دينار، وأعطاه الفضل بن يحيى خمسة آلاف دينار، وله مزدوجات منها مزدوجة اسمها (ذات الحلل) ذكر فيها بدء الخلق وشيئا من أمر الدنيا ومن الفلك ، والمنطق، ثم له مزدوجات أخرى في تاريخ الفرس،.... وله كتاب حلم الهند، وكتاب الصوم والاعتكاف..."[61]

وقد صار الشعر التعليمي القائم على تحويل العلوم والمعارف إلى نظم شعري ظاهرة لافتة للانتباه في عصور الانحطاط العثماني والجمود التركي ، ولاسيما في القرنين السادس والسابع الهجريين وما بعدهما. وقد انتقل هذا الشعر بعد ذلك، وبما يستتبعه من جمود وركود وكساد وتخلف، إلى دول المشرق والمغرب على حد سواء.

ومن المنظومات والمتون التي كان يدرسها التلاميذ والطلبة في المدارس العتيقة ، بعد حفظ القرآن الكريم، وحفظ سنة الرسول (صلعم)، وتعلم العربية والحساب، ما كتبه محمد بن عبد الله بن مالك (/1273م/672هـ) كـ(**الألفية في النحو**) ، وهي أرجوزة من ألف بيت، و(**لامية الأفعال في**

[61] - علي جميل مهنا: **الأدب في ظل الخلافة العباسية**،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م، ص:181-182.

أبنية الأفعال)، و**(إيجاز التعريف في علم التصريف)**؛ وكتاب محمد الصنهاجي ابن آجروم (1323م/723هـ) المسمى بـ(**المقدمة الآجرومية في مبادئ علم العربية).** فضلا عن كتب أخرى كلامية المجرادي، والمرشد المعين لابن عاشر، ونظم مقدمات ابن رشد لأبي زيد الفاسي، ومنظومة الرسموكي في الفرائض، ورسالة أبي زيد القيرواني، ومنظومة السملالي في الحساب...

إذاً، تتمثل منهجية التدريس في المدارس العتيقة في شرح المسائل الشرعية واللغوية والكونية شرحا مستفيضا، وتفريعها استنباطا واستطرادا وإسهابا وتقعيدا، بالاعتماد على الشواهد القرآنية والحديثية واللغوية، واستقراء الوقائع التاريخية والدينية والواقعية والعقلية والإخبارية والسردية والعرفانية لتوضيح الدرس وتعميقه، ولا ينتهي العالم من باب معرفي حتى ينتقل إلى باب آخر ليشبعه درسا وفحصا وتمحيصا إلى أن يمل طلبة العلم ، ويوشكون على الانصراف.

وإليكم منهجية **موسى العبدوسي** في التدريس والإقراء والتعليم بجوامع فاس ، وهو من كبار علماء العصر المريني، ومن جهابذة رجال الفكر وفطاحل الفقه وعلوم العربية، وكان له صيت كبير في المغرب والمشرق على حد سواء:" إذا قرأ **المدونة** فاستمع لما يوحى : يبتدئ في المسألة من كبار أصحاب مالك، ثم ينزل طبقة طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والأفريقيين والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام حتى يكل السامع وينقطع عن تحصيله الطامع. وكذا إذا انتقل إلى الثانية وما بعدها، هذا بعض طريقته في المدونة.

وأما إذا ارتقى الكرسي، يعني كرسي التفسير، فترى أمرا معجزا ينتفع به من قدر له نفعه من الخاصة والعامة. يبتدئ بأذكار وأدعية مرتبة، يكررها كل صباح ومساء يحفظها الناس ويأتونها من كل فج عميق. وبعد ذلك، يقرأ القارئ آية فلا يتكلم شيء منها إلا قليلا، ثم يفتتح فيما يناسبها من الأحاديث النبوية، وأخبار السلف وحكايات الصوفية وسير النبي وأصحابه والتابعين.ثم بعدها، يرجع إلى الآية، وربما أخذ في نقل الأحاديث فيقول الحديث الأول كذا والثاني كذا والثالث كذا إلى المائة فأزيد، ثم كذلك في المائة الثانية، والشك في الثالثة".

ثم قال:" وكذلك فعل في إقرائه للعربية، فبدأ بأصحاب سيبويه، ثم نزل إلى السيرافي وشراح الكتاب وطبقات النحويين حتى مل الحاضرون وكلوا. ومازال كذلك حتى ذهبوا ولم يراجع في ذلك، وقد كان قصدهم اختباره وامتحانه"[62].

إذاً، كانت طريقة المتون طريقة مفضلة عند شيوخ مدارس التعليم العتيق بالمغرب إبان العصور الوسطى.

❸ **طريقة الإلقاء والتلقين:** يرتكز التعليم التقليدي الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلميذ جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه أو شيخه، لا يستطيع أن يواجه ما يتعرض له من المواقف المستجدة، أو يواجه الوضعيات الصعبة ؛ لأنه لا يملك الكفاءات والمهارات المهنية و المنهجية و التواصلية والذهنية واللغوية، بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع ؛لأن معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية.

وفي التعليم الموسوعي أيضا، يتم الاهتمام بالكم على حساب الكيف؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية، ونفورهم من المدرسة لغياب الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. ومن ثم، ينكمشون على أنفسهم انطواء أو خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمية، يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

❹**الطريقة المعجمية الاصطلاحية** التي تعتمد على شرح النصوص، وفك غموضها ومبهماتها دون زيادة؛ لأن الزيادة تضر بالمتعلم كما هي طريقة محمد بن عرفة (توفي سنة803هـ) في القرن الثامن الهجري ، وكان يترك للطالب المتعلم حرية البحث الدؤوب عن المصادر وأمهات الكتب المشرقية والمغربية والأندلسية، وضرورة الاستزادة والبحث والتنقيب في المدونات والمتون والطرر لتحصيل المعلومات والمعارف، واستنتاج ما يمكن استنتاجه اعتمادا على ذاكرته الاستظهارية[63].

---

[62] - عبد الله كنون: نفسه، ص:192.

[63] - أحمد بابا التنبكتي: **نيل الابتهاج بتطريز الديباج،** دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ، ص:275.

❺**الطريقة العراقية** التي تتكئ على المنهج العقلي في مناقشة النص، وتصنيف معلوماته، والبحث في الأدلة والقياس والبراهين الحجاجية، دون الاهتمام بتصحيح الروايات، أو الوقوف عند معاني الألفاظ على طريقة القيروانيين في تدريس المدونة.
❻**الطريقة القيروانية** التي تستند إلى المنهج النقلي في التعامل مع النص؛إذ تهتم بالدراسة النحوية الإعرابية والمعجمية ، ثم تطبيق منهج الجرح والتعديل في نقد الروايات سندا ومتنا، و التعرض لرجال السند وأخبارهم.
❼**الطريقة المغربية** المعروفة لدى القاضي عياض (ت544هـ) في القرنين الخامس والسادس الهجريين ، و تجمع بين الطريقتين العراقية والقيروانية. أي: بين المنهج العقلي والمنهج النقلي.
❽**الطريقة الفاسية** التي نجدها في القرن التاسع الهجري عند **عبد العزيز العبدوسي** (توفي سنة 837هـ) الذي كان ينطلق من المدونة أساسا للدرس، وإثرائه مما قيل في الموضوع المدروس من المؤلفات الفقهية الأخرى. وقد طبق هذه المنهجية في تدريس ألفية بن مالك التي جعلها منطلقا لدراسته اللغوية ، فيستعرض آراء النحاة طبقة طبقة إلى أن يصل إلى العلماء المتأخرين، سواء أكانوا في المشرق أم في المغرب.وفي هذا الصدد، يقول التنبكتي:" فمن طريقه إذا أقرأ المدونة فاستمع لما يوحي يبتدئ على المسألة من كبار أصحاب مالك ثم ينزل طبقة طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والإفريقيين والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام حتى يكل السامع وينقطع عن تحصيله المطالع، وكذا إذا انتقل إلى الثانية وما بعدها"[64].

وكانت هذه الطريقة مستخدمة في تدريس ألفية بن مالك، وظلت مستعملة طيلة القرن الثامن الهجري.

وممن اشتهر بهذه الطريقة" الشيخ ابن غازي محمد القوري(توفي سنة782هـ). يقول أحد تلاميذه عن مجلسه:" بأنه كثير الفوائد مليح الحكايات. لازمته في المدونة أعواما، ينقل عنها كلام المتقدمين والمتأخرين من الفقهاء والموثقين، ويطرز ذلك بذكر موالدهم ووفياتهم

---

[64] - أحمد بابا التنبكتي: **نيل الابتهاج بتطريز الديباج** ، ص:180-181.

وحكاياتهم وضبط أسمائهم والبحث في الأحاديث المستدل بها في نصرة آرائهم فمجلسه نزهة للسامعين".[65]
ويعني هذا أن الطريقة الفاسية هي طريقة تعليمية متميزة، تشبه الطرائق التربوية الحديثة التي تنطلق من نص الانطلاق، أو من مجموعة أو عينة من الأمثلة ، أو من نصوص ومؤلفات وكتب معينة بغية فهما وتحليلها وتقويمها، كما يبدو ذلك واضحا في المدرسة المغربية المعاصرة التي تنطلق في تدريس النحو العربي من نص أو أمثلة محددة، أو تدريس الأدب العربي وفق مجموعة من النصوص الشعرية والنثرية، أو دراسة مادة المؤلفات باختيار عينة من الكتب والأعمال والآثار الأدبية والفنية والجمالية.
❾**الطريقة الأندلسية** التي تنبني بشكل واضح على التقييدات والشروح والاختصارات ، وتسمى هذه الكتب بالطرر أو التقاييد على المدونة التي كان يقيدها ويدونها الطلبة في حلقات أشهر الأساتذة كأبي الحسن الصغير(ت719هـ)، وأبي زيد عبد الرحمن الجزولي (ت714هـ)، وغيرهما... وكانت هذه الطريقة معروفة لدى الأندلسيين في القرن السادس الهجري، وانتقدها ابن العربي بشدة ، وهي طريقة مناقضة لفكرة المختصرات، وهذا ما يفسر معارضة بعض المغاربة ، في القرن 8هـ، للمؤلفات المختصرة في عدة علوم كمختصر خليل في الفقه مثلا[66].
وعلى العموم، فلقد كانت الطريقة المغربية والطريقة الأندلسية في التدريس تتطلبان، من الطلبة والتلاميذ والمتعلمين، سنوات عديدة من عمره للتحصيل والإحاطة بجميع آراء العلماء، مهما كانت طبقاتهم ومستوى معارفهم. وفي هذا الصدد، يقول محمد أسكان في كتابه(**تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**):" غير أن طريقة استعراض كل ماذكر في المسائل الفقهية من أقوال الفقهاء المتقدمين والمتأخرين وفي مختلف الأقطار الإسلامية يجعل استيعابها على الطلاب صعبا، ويتطلب وقتا طويلا، وهذا ما يفسر جزئيا طول المدة الدراسية التي يقضيها الطلاب، في القرن 8هـ، بسكنى المدارس بفاس التي كانت تصل في المعدل إلى 16 سنة، وهي مدة أطول بكثير من المدة التي يقضيها الطلاب

---

[65] - أحمد بابا التنبكتي: نفسه، ص:319.
[66] - محمد أسكان: نفسه، ص:114.

بمدارس تونس التي كانت لاتتعدى خمس سنوات، وإن كانت قد تقلصت إلى مثل هذه المدة في بداية القرن 10هـ حسب شهادة الوزان".[67]
وعليه، فلقد كان التعليم في المدارس العتيقة يركز على الحفظ من جهة، أو الفهم من جهة ثانية، أو الحفظ والفهم من جهة ثالثة.

الفرع الرابع: لغات التدريس

لقد استعملت في المدارس العتيقة المغربية مجموعة من اللغات واللهجات في عملية التدريس كالعربية الفصحى، والعربية الدارجة[68] ، واللغة الأمازيغية، والحسانية. وفي هذا الصدد، يقول الحسين أسكان:" لاتذكر المصادر ما يشفي الغليل من التفاصيل الضرورية فيما يخص لغة التدريس بالمغرب الأقصى، خلال العصر الوسيط، باستثناء بعض الإشارات المتفرقة التي يمكن أن يستنتج منها أن اللغة العربية الفصحى لم تكن اللغة المستعملة في حلقات الدروس، على الرغم من أنها أصبحت لغة الدين والإدارة والعلم بعد الفتوحات الإسلامية، بل كانت اللغة المستعملة في التدريس هي اللغات الشفوية المتداولة في التخاطب اليومي كالأمازيغية والحضرية (اللهجة العامية) في بعض المدن التي تعربت شمال المغرب."[69]
إذاً، كان الفقهاء يستعملون الفصحى والعامية المغربية واللغة الأمازيغية في قبائل سوس والريف والأطلس المتوسط، كما كانت بعض الكتب الدراسية تؤلف أو تترجم إلى الأمازيغية وتدرس بها، مثل: كتب الفقه كرسالة أبي زيد القيرواني، ومختصر خليل، وشرح البردة وغيرها.
ومازال التدريس في المدارس العتيقة بمنطقة الريف ، إلى يومنا هذا ، يستعين باللهجة الريفية ، وفي منطقة سوس باللهجة المصمودية ، وفي الأطلس المتوسط بلهجة تاشلحيت.[70]
وعلى أي حال، يتسم التعليم بالمدارس العتيقة بالارتكان إلى الحفظ والاستظهار ومحاولة الفهم، واعتماد بعض الكتب والمؤلفات المشهورة أو

---

[67] ـ محمد أسكان: نفسه، ص:114.
[68] ـ اللغة الحضرية أو اللهجة العامية.
[69] ـ الحسن أسكان: نفسه، ص:116.
[70] ـ جهادي حسين البعمراني: (الأمازيغية في المدارس العتيقة بسوس)، ضمن : تعليم الأمازيغية، إشكالات وتجارب، **مجلة الجامعة الصيفية**، أكادير سنة1999 م، ص:24-33.

المقررة من قبل المخزن أو الدولة مدخلات للدروس، والاستعانة بالمختصرات والتقييدات والشروح والمنظومات التعليمية في عمليات التدريس، إلى جانب توظيف منهجية التلقين والاستعراض التفصيلي لأقوال العلماء المتقدمين والمتأخرين في مسألة واحدة.

الفرع الخامس: الوسائل الديدكتيكية

ليست الوسائل الديدكتيكية وسائل تكميلية ومساعدة فقط ، تستعمل للشرح والتوضيح والبيان ، بل هي وسائل ضرورية، وهي جزء من العملية التعليمية- التعلمية الكلية.لذا، من الأفضل تسميتها بالوسائل الديدكتيكية. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج:" ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتوهم البعض، مساعدة على الشرح فحسب. إنها جزء لايتجزأ من عملية التعليم.لذا، فمن الخطأ تسميتها"وسائل الإيضاح"، كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية.ومن شأن الوسائل التعليمية ، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق.لذا، فإن المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب، يجعل من تعليمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية، يعين التلاميذ على فهم المادة وتحليلها. كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها، فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها.وهذا ما يعرف " بالتصور العقلي" وهو فن له قيمته، يلجأ صاحبه إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى أدوات وصور أثناء الدرس أو أثناء إلقاء خطاب وما إلى ذلك.المهم هو الانتقال بالمتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال المحسوسات، فيكتسي عالم المعقولات حلة جديدة، تجعله مفهوما مقبولا وجذابا لدى التلاميذ".[71]

ومن هنا، كان المدرس في المدارس العتيقة يستعمل الوسائل اللفظية البيانية في تقديم دروسه أو إلقاء محاضراته؛ حيث كان يستخدم الشرح، والأمثلة، و السرد، و الوصف، و القياس، والحكم و الأمثال والأقوال المأثورة. فضلا عن التشبيه، و التوضيح، والشرح، و التفسير، والبيان،

---

[71] - محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1988م.، ص:81.

والاستشهاد... ، ولم يكن يستعمل الوسائل البصرية التي تتمثل في الخطاطات، و الجداول، والمبيانات، والصور، و الخرائط، و الأيقونات، و المنحوتات، و السبورة، و الأشكال المادية، و اللوحات...

الفرع السادس: نظام التواصل التربوي

يهدف التواصل التربوي إلى نقل المعلومات واستقبالها، وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقيها. أو بتعبير آخر، إنه يركز على الإنتاجية والمردودية. ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي، وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة. إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم، يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء، ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.

وقد يكون التواصل، في المدرسة التقليدية العتيقة، تواصلا خطيا أحدادي الجانب، يتجه من المدرس نحو المتلقي، على أساس أن المدرس يملك المعلومات الجاهزة، وأن التلميذ صفحة بيضاء، يجب أن تنقش ذاكرته بالمعلومات التي يزود بها المدرس التلميذ. وهنا ، يكون التلميذ مستمعا سلبيا لايحق له الحوار والنقاش والنقد والتفاعل مع المدرس، بل عليه أن يحفظ ويجتر المعلومات المخزنة في الذاكرة. وكل متعلم أخل بواجبه يتعرض للعقاب والرسوب. ومن ثم، يبدو هذا المدرس الذي يستخدم هذه الطريقة التقليدية مدرسا مستبدا ، يحتكر سلطة الكلام والعقاب والتأنيب ، وقتل كل فرص الحوار والتفاعل التشاركي.

وفي المقابل، يمكن الحديث عن التواصل الفعال الذي يكون إما تواصلا عموديا، وإما تواصلا أفقيا، وإما تواصلا دائريا، وإما تواصلا شبه دائري. ويتكئ هذا التواصل الديمقراطي على الحوار بين التلاميذ فيما بينهم في إطار بيداغوجيا اللاتوجيهية ، أو البيداغوجيا المؤسساتية، أو البيداغوجيا الفارقية، أو بيداغوجيا الكفايات والمجزوءات، أو البيداغوجيا الإبداعية، أو بيداغوجيا الملكات...

ويتخلى المدرس، في هذا التواصل الفعال والحديث، عن سلطة التلقين والتعليم واحتكار الكلام ليأخذ صفة المرشد والموجه؛ حيث يعتمد التلاميذ على أنفسهم في إعداد الدروس في إطار التعلم الذاتي من أجل إيجاد

الحلول الناجعة للإجابة عن كل الوضعيات السياقية التي يواجهونها في الواقع، أو في سوق الشغل .
ويقوم التواصل ، في الطرائق الفعالة، على التعلم الذاتي، و اللعب، والحرية، وتعلم الحياة عبر الحياة، فضلا عن مبدأ الانسجام، ومبدأ التبادل المستمر، ومبدأ الإدراك الشامل[72]. ومن هنا ، فالتواصل البيداغوجي الفعال هو الذي يتسم بالحرية، والتعبير، والتبادل، والفعالية[73].
ومن جهة أخرى، لن يكون التواصل اللفظي فعالا وناجحا ، على مستوى الكلام والكتابة، إلا باعتماد أسلوب واضح ومتين ومتسق، واستعمال أسلوب حي مشوق ومثير ، يستفز المتعلم بشكل مثير، ويحركه ذهنيا ووجدانيا وحركيا، من أجل الإجابة عن الأسئلة المطروحة داخل الفصل الدراسي. علاوة على احترام البناء المنطقي في التواصل ، بتقسيم المادة الدراسية بشكل متسلسل ومترابط زمنيا وسببيا ، واختيار القناة المناسبة لتوصيل المعارف والقيم ، وتنمية الأفكار عن طريق احترام مجموعة من المتواليات والخطوات المتعاقبة والمتسلسلة، في شكل وحدات وأنشطة متراكبة متسقة ومنسجمة.
وينبغي أن يتفادى التواصل اللفظي كل الصعوبات والعوائق الباتولوجية (المرضية) التي تحول دون تحقيق تواصل فعال، قد تؤثر سلبا في عملية التراسل بين المدرس والتلميذ كالضجيج، والتشويش، والتمركز على الذات، وعدم الانفتاح على الغير.
ناهيك عن الصعوبات الدلالية الناتجة عن الرسالة المفعمة بالانزياح، والدلالات التضمينية التي تحمل إيحاءات شعرية متعددة، وتشييء المتعلم بتحويله إلى كائن سلبي مستلب، وإغفال تمثلات التلاميذ ؛ مما يجعل التواصل داخل الفصل مستحيلا. دون أن ننسى عوائق أخرى كانفصال التلميذ عن عالمه الداخلي والخارجي، وارتكان المدرس إلى الوثوقية والاستغلال؛ حيث يلتجئ المعلم إلى تقديم معلومات خاطئة للمتمدرس على أنها صحيحة ، يستغل بواسطتها سذاجة التلاميذ وعفويتهم البريئة باعتباره شخصا لايخطيء. ناهيك عن مجموعة من الأخطاء التي يرتكبها

---

[72] - العربي أسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، ص:36-37.

[73] -Bernard Sannanès: **Les fondements d'une comminication efficace**, Dunod, 2002, pp:8-9.

المدرس، مثل: اللحن، والتلعثم، وارتكاب الأخطاء النحوية والصرفية، والمساهمة في خلق ضعف الثقة في النفس لدى المتعلمين؛ بسبب تسلطنه المتعجرف، واستبداده داخل الفصل، ومنعه للحوار والمناقشات النقدية البناءة[74].

وإذا كان التواصل البيداغوجي يعتمد على ثلاثة مرتكزات: المدرس، والمقرر، والمتعلم، فلا ينبغي للمدرس أن يركز على نفسه كثيرا على حساب المقرر والتلميذ ، أو يركز على المقرر على حساب التلميذ والمدرس، أو يركز على التلميذ مع التضحية بالمقرر، وبوجوده الهام داخل العملية الديدكتيكية.

ومن هنا، يتبين لنا أن التواصل التربوي في المدارس العتيقة أحادي الجانب، مصدره المدرس أو الشيخ. ويظل المتعلم متلقيا سلبيا لا يتحاور ولا يتفاعل ولا ينقد. ومن ثم، يهيمن التواصل اللفظي بكثرة على حساب التواصل غير اللفظي الحركي والسيميائي.

المطلب الثالث: مرحلة التقويم

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة التربوية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية -التعلمية ؛ لما له من علاقة وثيقة بنظرية الملكات .
علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في لدى المتعلم ، وهو أداة فاعلة للتثبت من نجاعة الدرس في مجال التربية والتعليم.

ومن المعلوم أيضا أن التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة، لكن التقويم أعم من التقييم والقياس؛ لأن التقويم هو الحكم على عمل، أو شخص، أو شيء، أو حدث، أو مهمة منجزة، بإصدار حكم قيمة. أي: إن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود، بعد إخضاعه لطرائق ومعايير قياسية (الأسئلة، والاختبارات، والروائز، والفروض، والامتحانات...).
أما التقييم، فيحيل على القيمة أو التقدير، سواء العددي منه أم المعنوي.
ومن ثم، يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوم للحكم على المنجز، مادام خاضعا للقياس الكمي والكيفي. وإذا كان التقويم بمعنى التقدير العددي والمعنوي اعتمادا على معايير قياسية محددة، فإنه كذلك سيرورة نسقية

---

[74] - العربي أسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:38-40.

تهدف إلى تحديد مدى تحقق الملكات والكفايات والأهداف لدى المتعلم عبر العملية الديدكتيكية.
وينصب التقويم على مدى تحكم المتعلم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان. وليس المهم هو تقويم المعارف، بل تقويم الكفايات والملكات والقدرات المستضمرة لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف، وليس الكم. أي: تقويم مدى تحكم المتعلم في مهارات اكتساب الموارد، وحسن توظيفها. ومن ثم، فالهدف من التقويم هو إعطاء معنى ما للتعلمات، بتحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مستعصية، ومعقدة، ومتنوعة، ومركبة، وجديدة.
وينبني التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية، مثل: لماذا نقوم؟ وماذا نقوم؟ ولمن نقوم؟ ومن يقوم؟ وماذا نقوم؟ ومتى نقوم؟ وأين نقوم؟
وتحيل هذه الأسئلة على المقوم (المدرس، والمشرف، والتلميذ، والمكون، والمتعلم، والتكوين...)، أو على العمل المقوم (إنجازات المتعلم الكتابية والشفوية، والمعارف، والمهارات، والكفايات النوعية والمستعرضة...)، وتحديد الهدف من التقويم (تحديد أهداف إجرائية أو كفايات نمائية)، وطبيعة التقويم(تقويم ذاتي أو تقويم موضوعي، فروض، واختبارات، وروائز...)، وتبيان زمان التقويم ومكانه، ثم تبيان لمن يتم هذا التقويم (القطاع المسؤول عن التربية والتعليم، مستقبل التلميذ، التكوين، المتعلم...)
وللتقويم أربع وظائف أساسية كبرى هي: الوظيفة التشخيصية (تبيان مواطن القوة والضعف)، والوظيفة التحكيمية (إصدار أحكم تقديرية)، والوظيفة الاستشرافية (تحديد مستقبل المتعلم وطبيعة التوجيه)، والوظيفة الإشهادية (الشهادة والدبلوم)..
وبناء على ما سبق،يستند التقويم في المدارس العتيقة بالمغرب، إبان العصر الوسيط ، إلى **تقويم الذاكرة**. وينصب هذا التقويم الأولي على الحفظ، ولاسيما حفظ القرآن الكريم، والمتون الدينية والأشعار الأدبية والنظريات الرياضية والفيزيائية والعلمية والتقنية. فالحفظ ضروري في المدرسة العتيقة؛ لأنه أساس النجاح والتفوق، ولاسيما حفظ كتب الفقه

ومتونه للحصول على المناصب المشرفة في الدولة والمجتمع على حد سواء.
ويعني هذا أن التحفيز التربوي مرتبط بالحصول على الوظيفة ولقمة الخبز. ويتحقق ذلك بتحصيل الإجازة التي تعني الحصول على شهادة علمية تسمح للطالب بأن يروي مرويات شيخه عن جدارة واستحقاق، أو الحصول على شهادة العالمية التي تبوئه مكانة كبرى في مجال العلم والمعرفة.
ناهيك عن **تقويم المحاكاة** الذي يعني محاكاة النماذج الأدبية أو الفنية أو العلمية أو اللغوية؛ لأن المحاكاة طريقة من طرائق التدبر والفهم والتحصيل استعدادا للانتقال إلى التأليف والإبداع.
وغالبا، ما يرتبط التقويم بالعقاب والتوبيخ والإهانة وحرمان المتعلم من أسباب النجاح والترقي والحصول على الوظيفة، أو عدم منحه شهادة العالمية أو الإجازة التي تسمح له بالتميز الاجتماعي. ويعني هذا كله أن الامتحانات تتخذ طابعا شفويا بامتياز؛ مادام العلم يعتمد على الذاكرة، والحفظ، والاستظهار.
بيد أن التقويم ، في المدارس العتيقة، لايخضع لمنطق التحفيز المادي والمعنوي بشكل إيجابي ومثمر كما في المدرسة المعاصرة، ولا يخضع أيضا لقواعد الدوسيميولوجيا الحديثة. ومن ثم، لا تأخذ هذه المدارس بأنواع التقويم المعروفة - اليوم- كالتقويم التشخيصي، والتقويم القبلي، والتقويم الإدماجي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي، والتقويم الإشهادي، والتقويم المستمر، والتقويم الإعلامي، والتقويم التوجيهي...
ويعني هذا أن التقويم في المدارس العتيقة كان يستهدف التثبت من ملكة الحفظ والذاكرة والاستظهار، دون الاهتمام بتقويم ملكات تربوية أخرى كملكة الفهم، وملكة الاستدلال والاستنتاج، وملكة التطبيق، وملكة التركيب، وملكة النقد والتقويم، وملكة الإبداع.

المطلب الرابع: تقويم منهاج المدارس العتيقة

يتميز التعليم العتيق بمجموعة من الإيجابيات والسلبيات التي يمكن حصرها فيما يلي:

الفرع الأول: الإيجابيات

تكمن إيجابيات المدارس العتيقة في التركيز على تحفيظ القرآن الكريم والحديث النبوي ، والحفاظ على التراث العربي القديم رواية ومدارسة وتأليفا وتذييلا، وتلبية حاجيات المجتمع في مجالات القضاء، والفتيا، والحسبة، والإمامة، والخطابة، والعدالة، والتدريس؛ والاهتمام بالعلوم الإسلامية؛ وتكوين الطلبة في العلوم الشرعية تكوينا جيدا؛ والعناية بعلوم الآلة عناية دقيقة؛ والعمل الجاد على تقوية ملكة الحفظ والاستظهار.
ومن جهة أخرى، فلقد ساهمت المدارس العتيقة في إنقاذ مجموعة من المتعلمين الشباب من الضياع والفراغ والعبث، وتحويلهم إلى مواطنين صالحين ورعين، ولاسيما الطلبة الذين كانوا يعتكفون بالرباطات والزوايا والجوامع. ومازالت المساجد المغربية تحتفي بهؤلاء الطلبة الذين تكونوا بالمدارس العتيقة، وقد أصبحوا أئمة وفقهاء وخطباء ومجاهدين.ولا ننسى الدور التربوي والجهادي الذي قامت به هذه المدارس العتيقة في العصر الوسيط، ومازالت تؤديه ، إلى حد الآن، في معظم المناطق المغربية ، ولاسيما في منطقة سوس، ومنطقة جبالة، ومنطقة الريف (تمسمان على سبيل المثال)...
ولقد كانت المدارس العتيقة لبنة حقيقية لتطوير المدرسة المغربية الحديثة؛ حيث كانت سباقة إلى توظيف النص المنطلق في العملية التعليمية-التعلمية.أي: كانت تنطلق من مدونات ونصوص وكتب معينة من أجل حفظها، وفهمها، ودراستها، ومناقشتها، والتعليق عليها، ونسخها في شكل مختصرات،وتقييدات، وملخصات، وطرر،وتذييلات...
وقد كانت سباقة أيضا إلى توظيف المقاربة بالملكات، على مستوى الكتابات التربوية النظرية، قبل أن تظهر نظرية الكفايات بقرون عدة. وقد كان هناك تنظير تربوي يسهم في توفير العدة التربوية والديدكتيكية كالاهتمام بعلم النفس التربوي، والاسترشاد بالأخلاق الإسلامية، ومراعاة الفوارق البيداغوجية، والتركيز على المثلث الديدكتيكي: المدرس، والتلميذ، والمعرفة...كما يبدو ذلك جليا عند ابن خلدون والإمام الغزالي...
وأكثر من هذا تحافظ المدارس العتيقة على تلاوة الحزبين الراتبين الصباحي والمسائي بشكل جماعي منظم، بعد الفراغ من صلاة الصبح مباشرة، وبعد صلاة المغرب والرواتب كذلك. وكان المتعلمون ملتزمين

بأداء الصلوات الخمس في مسجد الجماعة، ولا يسمح لأي أن يتخلف عنها بدون عذر مقبول شرعا.

الفرع الثاني: السلبيات

تتميز المدارس العتيقة بمجموعة من السلبيات والهنات كالتركيز على الحفظ والاستظهار ، دون تقوية ملكة الفهم والتحليل والاستدلال، أو تقوية ملكة التركيب والتقويم والإبداع.
أي: تعتمد المدارس العتيقة على تقوية ملكة الحفظ على حساب ملكة التقويم والنقد والإبداع.وتعتمد كثيرا على التلقين والتلقين بدل الاعتماد على الحوار والنقد والتعلم الذاتي. ناهيك عن غياب فلسفة الأهداف في بناء الدرس، وعدم التعويل على المتلقي في العملية التعليمية-التعلمية، وانعدام فلسفة التنشيط، والتركيز على التعليم دون التعلم، والاهتمام بالمدرس على حساب المتعلم، وعدم الاهتمام بعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي، وغياب ديناميكية الجماعات، وعدم الانفتاح على فلسفات التربية، وغياب التخطيط التربوي، والجهل بأدبيات علم التدريس، أو ما يسمى حاليا بالديدكتيك، وفي هذا الإطار، يقول ابن خلدون:" "وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً. ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً، بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد، ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهوحينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه،

فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه .وإنما أتى ذلك من سوء التعليم. ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو منتهياً، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره. لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم. والله يهدي من يشاء.
وكذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها. وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم ارتباطا وأقرب صبغة، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل توسيت الملكة الناشئة عنه. والله علمكم ما لم تكونوا تعلمون.
ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معاً، فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة. وإذا تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله .والله سبحانه وتعالى الموفق للصواب."[75]

ناهيك عن عدم الاهتمام باللغات الأجنبية ، وعدم ترجمة مؤلفات الحضارات السابقة، وعدم الانفتاح على العلوم التجريبية والحقة، وعدم الاهتمام بالاقتصاد ، وغياب الاهتمام بالفلسفة والمنطق ، ثم اقتصار بعض الفقهاء على تدريس آراء الفروع الفقهية، دون بذل المجهود بالرجوع إلى المصادر الأصلية، وتعصب الطلبة لآراء شيوخهم، وعدم تكوين الطلبة على منهج نقدي، والاهتمام بالمختصرات والحواشي والتقييدات والمنظومات والتذييلات، وغياب المراقبة التربوية، أو ما يسمى

[75] - ابن خلدون: **المقدمة**، الجزء الثالث، ص:1110.

بالإشراف أو التفتيش ، وعدم وضوح منظومة التقويم والفيدباك. ناهيك عن كون المحتويات والمضامين المدرسة غير متلائمة مع العصر.أما وسائل الإيضاح، فهي تقليدية وبسيطة؛ حيث تهيمن الوسائل اللفظية واللغوية فقط.أما طرائق التدريس، فهي طرائق بيداغوجية تقليدية وعتيقة، تستند إلى المنهاج الكمي الموسوعي، في إطار صف عمودي، والاستعانة بالتواصل اللفظي الأحادي ، وعدم مراعاة الإيقاعات الزمنية والمكانية...

الخاتمة

وخلاصة القول، يتبين لنا ، مما سبق ذكره، أن المدارس العتيقة بالمغرب هي مدارس دينية قرآنية أصيلة خاضعة للتحبيس ، و تتلقى المعونات والهبات من المحسنين، وتستفيد أيضا من مساعدات السلطة الحاكمة من أجل تسيير شؤونها الإدارية والتربوية قصد تحقيق وظائفها التربوية التعليمية والدينية والتهذيبية بصفة كاملة.

ومن المعروف أيضا أن هناك تضاربا تاريخيا لدى الدارسين القدامى والمعاصرين حول مرحلة ظهورها، فهناك من يرى أن هذه المدارس قد ظهرت في القرن الخامس الهجري إبان فترة المرابطين. وهناك من يذهب إلى أن هذه المدارس لم تظهر إلى حيز الوجود إلا في القرن السادس الهجري مع سلاطين الدولة المرينية. بيد أن هناك من يذهب إلى أن ظهورها كان أقدم من ذلك بكثير ؛ إذ ارتبطت بالفتوحات الإسلامية التي استهدفت نشر العقيدة الإسلامية واللغة العربية.

وتتمثل أدوار هذه المدارس العتيقة في عدة وظائف نيرة كالوظيفة التربوية التعليمية ، والوظيفة الأخلاقية الروحانية، والوظيفية التأطيرية التنموية، والوظيفة الوطنية، والوظيفة القومية، والوظيفة السياسية.

وعليه، يتميز المنهاج التعليمي بالمدارس العتيقة، إبان العصر الوسيط، بالموسوعية الكمية ، وتعدد المحتويات والوحدات الدراسية ، وتنوع لوائح المقررات الدراسية، والاهتمام بالكم على حساب الكيف. علاوة على ذلك ، كان هذا التعليم يسهر على الحفاظ على الموروث العربي الإسلامي، والاهتمام بالعلوم الشرعية، والعناية بالفقه والحديث بصفة خاصة، ومدارسة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.ومن هنا، فلقد كان الاهتمام منصبا على العلوم النقلية ، دون الاهتمام بالعلوم العقلية كالفلسفة، والمنطق، والفلك، والعلوم الطبيعية والتجريبية والحقة...

علاوة على هذا كله، فلقد كانت المدارس العتيقة تولي أهمية كبرى للمدرس باعتباره مالكا لسلطة العلم والمعرفة، وأن المتعلم مجرد متلق سلبي، ينبغي عليه أن ينضبط داخل الصف الدراسي، ويحترم شيوخه وأساتذته احتراما كبيرا إلى درجة التقديس والتعظيم.

ومن ثم، فلقد كان الحفظ والاستظهار أهم ميسم تتميز به المدارس العتيقة منذ نشأتها إلى يومنا هذا. ويعني هذا كله أن المدرسة العتيقة هي مدرسة الحفظ والاستظهار بامتياز.وبذلك، تغيب الملكات الأخرى كملكة الفهم، وملكة الذوق، وملكة الإبداع، ومكلة التطبيق، وملكة التجريب، وملكة النقد، وملكة التقويم...

إذاً، فلقد كانت مناهج المدارس العتيقة ، في العصر الوسيط، تعتمد على الحفظ والتلقين والاستظهار، وشحذ الذاكرة، واعتماد المتون والملخصات والهوامش والحواشي، واستيعاب المؤلفات، وحفظ الكتب؛ مما سبب هذا الوضع التعليمي في الجمود والركود والاجترار والانغلاق، وقتل المبادرات الفردية، وكبت المواهب الشخصية، والاهتمام بالعلوم النقلية التقليدية على حساب العلوم العقلية الحديثة.

ولهذه الأسباب وغيرها، يستوجب الظرف الحالي لهذه المدارس العتيقة التي استمرت، إلى يومنا هذا ، بتلك الخصائص والمميزات نفسها إدخال مجموعة من الإصلاحات والتحسينات التي ينبغي أن تمس الجوانب الإدارية والتنظيمية، ومعالجة مختلف برامج التدريس ومناهجه الديدكتيكية، وتمثل الفلسفات التربوية المعاصرة الفعالة، والانفتاح على مستجدات العصر الرقمي والتقني، وتحفيز الأطر العاملة والمتعلمة على حد سواء من أجل البذل، والعطاء، والاجتهاد، والابتكار، والإبداع .

ولا ننسى أبدا التفكير جديا في مسالك التأهيل والتكوين، والبحث عن طرائق بديلة في التأطير والتعليم، وإيجاد منافذ التخرج الناجعة، ورسم آفاق التشغيل والتخطيط لها بطرائق أكثر عمقا وواقعية، في ضوء مقاربات توقعية آنية، ومستقبلية، وإستراتيجية.

المصادر والمراجع

المعاجم والقواميس:

1-إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: **المعجم الوسيط**، دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

2- ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء الثالث عشر، دار صبح بيروت، لبنان، وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

3- جبور عبد النور وسهيل إدريس: **المنهل فرنسي-عربي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م، ص:652.

المصــادر العامة :

4-ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، بدون تاريخ للطبعة.

5- إخوان الصفا: **رسائل إخوان الصفا**، دار بيروت، لبنان، 1983م.

6- أحمد بابا التنبكتي: **نيل الابتهاج بتطريز الديباج**،دار الكتب العلمية، بيروت ، بدون تاريخ للطبعة.

7- الشريف الجرجاني: **كتاب التعريفات**، الدار التونسية للنشر، تونس،1971م.

8- عبد الواحد المراكشي: **المعجب في تلخيص أخبار المغرب**، نشره محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، دار الكتاب، الطبعة السابعة 1978م.

9- علي بن أبي زرع: **الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس**، دار المنصور ، الرباط، 1973م.

المراجــع المكتوبة باللغة العربية:

10-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.
11- جميل حمداوي: **المدارس العتيقة بالمغرب**، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.
12- الحسن السايح: **الحضارة المغربية**، الجزء الثاني، منشورات عكاظ،الرباط، الطبعة الأولى 2000م.
13- الحسين أسكان: **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، الطبعة الأولى، سنة2004م.
14- عبد الله كنون:**النبوغ المغربي في الأدب العربي**، الأجزاء 1-3، بدون تاريخ أو مكان للطبعة.
15- عبد الهادي التازي: **جامع القرويين**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1973م.
16- عبد السلام شقور: **الشعر المغربي في العصر المريني: قضاياه وظواهره**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1996م.
17-عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.
18- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.
19- علي جميل مهنا: **الأدب في ظل الخلافة العباسية**،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م.
20- محمد المختار السوسي: **مدارس سوس العتيقة**، طبعة طنجة،المغرب، بدون تاريخ للطبع.
21- محمد المختار السوسي: **سوس العالمة**، مطبعة فضالة، المحمدية، طبعة 1960م.

22- محمد بن المهدي السعيدي: **المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب - المدرسة الإلغية بسوس نموذجا**، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، الطبعة الأولى، سنة 2006م.
23- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1988م.

المراجع الأجنبية:

24- Bernard Sannanès: **Les fondements d'une comminication efficace**, Dunod, 2002.
25- Mourad Bahloul : **La pédagogie de la différence**:**l'exemple de l'école tunisienne** , M. Ali Editions, 2003 .
26- Y. Castellan, **Initiation à la psychologie sociale**, Paris, 1970.

المقالات:

27- جهادي حسين البعمراني: (الأمازيغية في المدارس العتيقة بسوس) ، ضمن : تعليم الأمازيغية، إشكالات وتجارب، **مجلة الجامعة الصيفية**، أكادير سنة 1999 م.
28- رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب) ، **مجلة علوم التربية**، الرباط، المغرب، العد الثالث والثلاثون، مارس، 2007م.
29-عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)،**مجلة تربيتنا**،المغرب، عدد 5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م.

السيــرة العلــمية:



- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور.
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1996م.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.
- حاصل على إجازتين:الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون.
- تابع دراساته الجامعية في الفلسفة وعلم الاجتماع.
- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.
- أستاذ الأدب الرقمي بماستر الكتابة النسائية بكلية الآداب تطوان .
- أستاذ الرواية ومناهج مابعد الحداثة بماستر النثر العربي القديم.
- باحث في السوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والبيداغوجيا، والأنتروبولوجيا، والعلوم القانونية والسياسية، والفن، والفلسفة والفكر الإسلامي، والقانون والشريعة.
- أستاذ الأدب العربي، ومناهج البحث التربوي، وعلم النفس التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وديدكتيك التعليم الأولي، والحياة المدرسية والتشريع التربوي، والإدارة التربوية، والكتابة النسائية...
-أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- شاعر وقصاص وكاتب مسرحي، يكتب للصغار والكبار.
- مثل دورا سينمائيا في الفيلم الأمازيغي (عسل المرارة) لمنتجه عبد الله فركوس، وإخراج علي الطاهري
- حصل مقاله (نظرية ما بعد الاستعمار) على جائزة الموقع السعودي (الألوكة).

- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.
- حصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة2014م.
- عضو الاتحاد العالمي للجامعات والكليات بهولندا.
- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
-عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- عضو اتحاد كتاب العرب.
-عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
-عضو اتحاد كتاب المغرب.
- له إسهامات نظرية في التربية، وفن القصة القصيرة جدا ، وفن الكتابة الشذرية، والأدب الرقمي، والمسرح، ومناهج النقد الأدبي، والكتابة النسوية، والبلاغة الرحبة...
- باحث في الثقافة الأمازيغية المغربية، ولاسيما الريفية منها.
- خبير في البيداغوجيا والثقافة الأمازيغية والأدب الرقمي.
- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.
- نشرت كتبه بالمغرب، والجزائر، وتونس، وليبيا، والأردن، ولبنان، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، والعراق.
- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،وسلطنة عمان...
- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.
- نشر أكثر من ألف وسبعين مقال علمي محكم وغير محكم، وعددا كثيرا من المقالات الإلكترونية. وله أكثر من (150) كتاب ورقي، وأكثر من

مـائتي (200) كتـاب إلكترونـي منشـور فـي مـوقعي (المثقـف) وموقـع (الألوكة)، وموقع (أدب فن).
- ومن أهم كتبه: محاضرات في لسانيات النص، وسوسيولوجيا الثقافة، وميادين علم الاجتماع، وأسس علم الاجتماع، والعوالم الممكنة بين النظرية والتطبيق، والأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، وفقه النوازل، ومفهوم الحقيقة في الفكر الإسلامي، ومحطات العمل الديدكتيكي، وتدبير الحياة المدرسية، وبيداغوجيا الأخطاء، ونحو تقويم تربوي جديد، والشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزءات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة مابعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكريتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا ، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب،والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...
- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد1799، الناظور62000، المغرب.
- جميل حمداوي، صندوق البريد10372، البريد المركزي، تطوان 93000، المغرب.
- الهاتف النقال:0672354338

- الهاتف المنزلي:0536333488
- الإيميل:Hamdaouidocteur@gmail.com
Jamilhamdaoui@yahoo.

الغلاف الخارجي:

قامت المدارس العتيقة بالمغرب، في العصر الوسيط ، بأدوار تربوية وتثقيفية وتعليمية مهمة ومتميزة؛ حيث ساهمت هذه المدارس العامة والخاصة في نشر المعرفة التربوية ، وقيادة المجتمع ، وتربية الأجيال الناشئة، وتكوين أفواج عدة من التلاميذ والطلبة والمريدين في علوم ومعارف موسوعية شتى، وتخريج كثير من الأطر والنخب العلمية نزولا عند حاجيات المجتمع كالأئمة، والفقهاء، والخطباء، والمدرسين، والقضاة، والنابغين، والمفكرين،والمبدعين، والفلاسفة، وجهابذة الدين، وفطاحل الأدب، وعلماء اللغة.

الثمن: 30 درهما